

ISSN 1519-0854

ARGUMENTO. Revista das Faculdades de Educação,
Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta
Jundiaí-SP: Sociedade Padre Anchieta de Ensino.
il. 21cm.

Semestral
Inclui bibliografia

CDU001(05)

ÍNDICE

ARGUMENTO

Buscando novos métodos.

Maria Angela Borges Salvadori..... 11

Ciência e educação: uma proposta pós-moderna para o ensino de ciências biológicas em nível superior

Rodolfo Antônio de Figueiredo..... 19

Avaliando uma ação de educação ambiental: mudanças de valores e atitudes a longo prazo

Cláudio Torres Clini, Rosely Moralez de Figueiredo,
Rodolfo Antônio de Figueiredo..... 31

Sistemas cardiovascular 3ª idade

Ernesto José D'Ottaviano..... 37

Um romântico na corte dos Césares

Paulo Geraldo Bevilacqua..... 45

Kaspar Hauser e seus gestos de interpretação em relação ao mundo

Vânia Aparecida Acorci Bighetti..... 53

Síndrome de encantamento e dependência de droga

José Antônio Zago..... 59

Análise e programação de contingências ao administrar agência de atendimento educacional a crianças e jovens: da caracterização de necessidades sociais à implementação do funcionamento

Ana Lucia Cortegoso..... 67

As relações de força na sala de aula

Vilza Moraes Gennari..... 95

Normas para apresentação de originais..... 105



ARGUMENTO**EDITORIAL**

Argumento é um veículo de divulgação e discussão de pesquisas e estudos de Ciências Naturais, Letras, Educação e Psicologia. Criada para refletir o trabalho dos professores e estudantes das Faculdades Padre Anchieta, esta revista também está aberta às pessoas em geral que pretendem contribuir com as ciências e artes, sobretudo no Brasil e na América Latina.

Os trabalhos já publicados nesta revista dão uma idéia de sua importância e do acerto da Sociedade Padre Anchieta de Ensino ao sugerir sua criação e mantê-la desde dezembro de 1988.

Neste número, tem o leitor textos originais, que, sem dúvida, despertarão o seu interesse. No primeiro artigo, Buscando novos métodos, a profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori, baseada em sua própria experiência docente, retoma a discussão sobre os objetivos do ensino de Metodologia e Técnicas da Pesquisa Científica a partir do questionário daqueles que, principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX, tornaram-se paradigmas da produção de conhecimento científico.

Em Ciência e educação: uma proposta pós-moderna para o ensino de ciências biológicas em nível superior, do prof. dr. Rodolfo Antônio de Figueiredo, alguns conceitos de Filosofia pós-moderna são utilizados para propor uma nova forma de atuação docente em cursos de Ciências Biológicas. No atual momento, quando se discutem as Diretrizes Curriculares deste curso, o tema do artigo é de grande relevância.

Com Avaliando uma ação de educação ambiental: mudanças de valores e atitudes a longo prazo, a profa. dra. Rosely Moralez de Figueiredo, o prof. dr. Rodolfo Antônio de Figueiredo e o graduando Cláudio Torres Clini procuram entender e interpretar os resultados obtidos com um projeto de educação ambiental vivido há quatro anos por estudantes, bem como avaliar seus comportamentos e atitudes sobre questões ambientais. Será que houve mudanças na forma de perceber o ambiente? Se ocorreram tais mudanças, elas foram acompanhadas de alterações comportamentais e de atitudes? Caso isto não tenha acontecido, o que deve ser feito em termos de educação ambiental? Este relato de pesquisa responde a essas indagações.



ARGUMENTO

Sistema cardiovascular e 3ª idade, do prof. dr. Ernesto José D'Ottaviano, enfoca as pesquisas e estudos realizados nos últimos 70 anos sobre os efeitos da idade no coração e vasos sanguíneos. Como em seus trabalhos anteriores publicados nesta revista (*Sexualidade na 3ª idade* no nº 3, *Sistema nervoso e 3ª idade*, 1ª parte, no nº 4, e *Sistema nervoso e 3ª idade*, 2ª parte, no nº 5), o prof. dr. D'Ottaviano, juntamente com importantes informações sobre o assunto, oferece ao leitor um excelente histórico bibliográfico a respeito do sistema cardiovascular, do coração e da senilidade.

O artigo Um romântico na corte dos Césares, do prof. Paulo Geraldo Bevilacqua, traz textos latinos de um poeta pouco conhecido e com os quais procura mostrar como a literatura antiga pode continuar atuante na do presente. Mas, pergunta-se, pode ela ser atuante se pouquíssimas pessoas dela tomam conhecimento? O artigo também objetiva demonstrar que ser clássico, romântico ou ter outro rótulo independe da época em que vive o autor.

Kaspar Hauser e seus gestos de interpretação em relação ao mundo, da profa. Vânia Aparecida Acorci Bighetti, é uma análise do conteúdo lingüístico do filme O enigma de Kaspar Hauser, de Werner Herzog. Nele, a autora procura demonstrar o papel da linguagem na cognição e no pensamento, ou seja, de que ela “não é um mero instrumento de comunicação ou transmissão de informação, mas, sim, de interação, um modo de ação social”. Sendo um veículo da ideologia dominante na sociedade, ela, paradoxalmente, liberta e aprisiona os indivíduos. Razão pelo qual, saber qual é o significado e quais são os limites da liberdade e da escravidão é, para a maioria das pessoas, um torturante enigma.

Síndrome de encantamento e dependência de droga é um artigo original do psicólogo José Antônio Zago. Com base em sua experiência de três décadas no trabalho com dependentes químicos, ele faz uma analogia entre o escravo e seu amo, o refém e seu seqüestrador e o usuário de drogas e o traficante. O drogadito tem em si o tirano, que admira, quer muito bem, respeita e obedece. É um encantamento, que esse opressor, instalado no oprimido, procura manter, e cujos sintomas são similares aos da síndrome de Estocolmo.



ARGUMENTO

Em Análise e programação de contingências ao administrar agências de atendimento educacional a crianças e jovens: da caracterização de necessidades sociais a implementação do funcionamento, a Dra. Ana Lúcia Cortegoso identifica classes de comportamentos componentes da classe "administrar organizações", que fazem parte - ou geram contingências comportamentais relevantes para o funcionamento e cumprimento da função social de uma agência de atendimento educacional.

As relações de força na sala de aula, da profa. Vilza Moraes Genari, traz considerações sobre o significado do discurso do professor e dos alunos, apresenta dados de pesquisa e conclui haver uma resistência dos estudantes em aceitar a autoridade do professor.

Mais que difundir o conhecimento e a experiência de seus autores, a finalidade dos artigos acima arrolados, como os dos números anteriores desta revista, é conduzir o leitor à reflexão sobre sua existência e a realidade em que vive. Exercício que, esperamos, venha a ocorrer prazerosamente.



"Argumento" é uma publicação semestral aberta à colaboração de estudiosos e pesquisadores das Faculdades Padre Anchieta e de outras instituições.

Os trabalhos publicados foram selecionados pelo Conselho Editorial, sendo os conceitos e opiniões neles expressos de responsabilidade exclusiva de seus autores, aos quais deve ser requerida autorização para a sua reprodução parcial ou total.

ARGUMENTO

Conselho Editorial

Diva Otero Pavan

João Antonio de Vasconcelos

José Vergílio Bertoli

Kátia Chechinato Segre

Lannoy Dorin

Lúcia Granja

Maria Ângela Borges Salvadori

Maria Cristina Zago Castelli

Secretária

Sílvia Raizza Prado Martini

Correspondência

R. Bom Jesus de Pirapora, 140, Centro, Jundiaí/SP

CEP. 13.207-660

*Fax – (0**11) 4521-8444 ramal 238*

Caixa Postal 240

e-mail: anchieta@anchieta.br

www.anchieta.br

Editoração

Departamento de Publicidade das Escolas e

Faculdades Padre Anchieta

Tiragem

1.800

Argumento

Revista semestral das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta

Pede-se permuta • Pide-se canje • We ask for exchange



BUSCANDO NOVOS MÉTODOS

Maria Angela Borges Salvadori*

RESUMO

Este artigo procura discutir a importância dos trabalhos ligados à disciplina de “Metodologia e Técnicas do Trabalho Científico, presente na grade curricular de boa parte dos cursos de graduação. Busca, ainda, resgatar a problemática herança histórica que atravessa esta disciplina, principalmente aquela que confunde “método” e “técnica”, com o evidente empobrecimento do primeiro. Finalmente, quer colocar em pauta a necessidade de reavaliação constante de seus conteúdos programáticos, tanto no sentido de adequá-los à realidade dos alunos recém chegados ao nível superior, quanto ao próprio processo de produção do conhecimento científico.

PALAVRAS-CHAVE: metodologia; ensino superior; técnica; pesquisa científica; conhecimento científico;

ABSTRACT

This article intends to discuss the importance of works related to the subject “methodology and techniques in scientific works” present in timetables of many graduation courses. It also tries to review the problematic historical inheritance that comes with this subject, especially the misunderstanding between the meaning of “method” and “technique” with the obvious impoverishment of the former. Finally, it would like to raise the necessity to constantly re evaluate its program contents not only to adapt them to the reality of the students who have just achieved the higher education as well as to the process itself of the production of the scientific knowledge.

KEY WORDS: methodology, higher education, technique, scientific research, scientific knowledge.

Este artigo, de um modo bem despretensioso, procura discutir a importância da disciplina de “metodologia e técnica da pesquisa científica” junto a alunos dos primeiros anos dos cursos de graduação. Embora ele tenha surgido a partir de uma experiência pontual e específica, entende-se que as questões aqui levantadas são pertinentes a todos aqueles que, seja na condição de docentes, seja na condição de alunos, deparam-se com o ensino das questões metodológicas no início da for-

*SALVADORI, Maria Angela Borges
Bacharel e licenciada em História (IFCH/UNICAMP). Mestre em História (IFCH/UNICAMP) e doutora em Educação (FE/UNICAMP). Professora de História da Educação I e II e Pesquisa em Educação junto à Faculdade de Educação Padre Anchieta. Professora de Metodologia e Técnica da Pesquisa Científica junto à Faculdade de Psicologia Padre Anchieta.

mação acadêmica. Para isto, ele inicia com o relato de uma experiência: numa sala de primeiro ano de graduação, a professora esforçava-se em discutir as características do conhecimento científico, diferenciá-lo de outras formas de saber, bem como em identificar os paradigmas que nortearam a produção deste tipo de conhecimento desde que os gregos, na Antigüidade Clássica, buscaram identificar as diferenças entre as explicações míticas e as explicações racionais para problemas e dúvidas – relativos à natureza e à vida social - que afetavam, como ainda hoje afetam, a existência humana. Simultaneamente, o docente esforçava-se também por construir o(s) conceito(s) de ciência a partir de sua contextualização e questionamento ou, em outras palavras, historicizando-o. Tratava-se de desvendar o mito da neutralidade científica e de sua veracidade absoluta e onipotente que, fortalecidos a partir do século XIX, ainda hoje ecoam, embora não mais de modo hegemônico (MORAIS, 1983). Enquanto mergulhava em teorias antigas e contemporâneas, considerando este conhecimento como fundamental, um grupo de alunos fez a seguinte colocação: “professora, dá para você ensinar a fazer um resumo, quer dizer, explicar qual o tipo de papel que devemos usar, de letra, qual o espaçamento a ser empregado entre linhas e entre parágrafos, como fazer as citações e referências bibliográficas, enfim, como apresentar o trabalho?” A pergunta, decepcionante a primeira vista, era uma preocupação de fato, um problema real. Não parecia tratar-se de qualquer tipo de manifestação de rebeldia, descaso ou desinteresse. Era uma necessidade, urgente, devido à data estabelecida para a entrega do dito resumo. Embora possa parecer secundário, aquele era um problema emergencial para os alunos que entendiam que sua boa nota estava condicionada, principalmente, a boa apresentação gráfica de um texto e que traziam, de sua experiência escolar anterior, esta noção.

O que esta história revela é uma das questões mais constantes a serem enfrentadas por alunos e professores de metodologia. Ao longo dos últimos anos, em muitas ocasiões, a questão do método se viu reduzida, em livros e em aulas, a uma questão de técnica e, ainda pior, a aulas que se tornaram, muitas vezes, a recitação de fórmulas sobre regras de apresentação de trabalhos, tipos e tamanhos de letras, formatação de páginas, dicas sobre como sequenciar projetos, monografias, dissertações e teses. Em outras palavras, seus objetivos foram resumidos à apresentação de um modelo, quase que exclusivamente gráfico, a ser copiado pelos alunos. Evidentemente, temos toda necessidade, enquanto sujeitos produtores de conhecimento, de nos adequarmos às regras estabelecidas e reconhecidas como corretas para a apresentação de trabalhos científicos. Seguir as normas estabelecidas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) ou pela APA (American Psychological Association), também muito utilizada no Brasil, é fundamental para a publicação de um trabalho acadêmico, por exemplo; sem essas regras, pouco alcançamos em relação à divulgação de nossas idéias e ao diálogo. Mas tal padronização não é nem o único nem o principal fator determinante para que possamos fazê-lo. Embora seja preciso que os alunos saibam que, ao parafrasear ou transcrever textos de outros autores, exige-se a inclusão da referência, da fonte, por exemplo, este aprendizado, certamente, não é sinônimo de método e tampouco pode ser

o objeto exclusivo da ação de docentes responsáveis por esta disciplina. Antes, ele deve ser resultado do desenvolvimento de habilidades cognitivas e de um processo de maturação intelectual do qual a boa leitura, aliás, é o primeiro passo; um aprendizado do pensamento/comportamento científico que implica na conquista de autonomia de leitura e escrita (CHALMERS, 1993).

Este empobrecimento óbvio de conteúdos da disciplina “metodologia”, contudo, pode ser mais bem compreendido à luz da história recente da educação. Particularmente no Brasil, a ênfase na abordagem tecnicista, marcante durante décadas em nosso ensino, foi responsável por uma espécie de inversão de prioridades. Ela acentuou a dicotomia entre o “pensar”, o “elaborar” e o “fazer” ou, em outras palavras, entre aqueles reconhecidos como produtores de conhecimento e aqueles definidos como seus meros consumidores. Na verdade, esta abordagem tecnicista esconde, sob a falsa idéia da neutralidade, uma intenção que é de domínio: ela separa e cria uma enorme distância entre aqueles que “pensam” e aqueles que “fazem”, colocando estes últimos sob tutela dos primeiros, num tipo de relação social de trabalho que tem suas origens ligadas à revolução industrial no já remoto século XVIII. Na continuidade desta tradição, a escola de nível fundamental e médio, principalmente, transformou-se num aprendizado da obediência, da aceitação e do silêncio. Assim, nosso aprendizado se resumiu, muitas vezes, ao simples exercício de assimilação de conteúdos, dissociado do reconhecimento das prerrogativas, das intenções e dos métodos que levaram a tal produção. Em outras palavras, a velha máxima descartiana – “Pensar é muitas vezes dizer não” – tão fundamental para a compreensão da importância do método e da produção de conhecimento, em qualquer campo de saber, viu-se substituída pelo “sim” constante. Esta herança não nos ensinou sobre os métodos – sobre os fundamentos epistemológicos e sobre os processos – que levam à produção de conhecimento. Alguns exemplos podem ajudar na compreensão desta questão: aulas de didática, por sucessivas vezes, transformaram-se, nos cursos de formação de professores, na elaboração de trabalhos que, posteriormente, seriam “aplicados” aos alunos; aulas de física foram reduzidas à aplicação de fórmulas, aulas de história tornaram-se sinônimo da memorização de fatos, datas, personagens. Ainda como exemplo, pode-se citar o caso do “método Paulo Freire” pois o que foi pensado e implantado como método de aprendizagem, com amplos objetivos sociais, viu-se resumido, em muitas ocasiões, a uma técnica de alfabetização, por sucessivas vezes indiscriminadamente aplicada a adultos e crianças. Igualmente no campo da psicologia, também se encontram estes problemas, transformando todo o conhecimento produzido nesta área, em algumas ocasiões, em receitas para uma “vida melhor” ou em meras técnicas de adestramento do comportamento humano. Finalmente, os próprios cursos de “metodologia do ensino superior” se limitaram a ensinar o uso de equipamentos – alguns modernos, outros nem tanto – tais como retroprojetores, programas de computador, projetores de slides, entre outros. Em quaisquer das situações citadas, fica evidente que o domínio do aparelho ou da regra não representa uma boa aula, tampouco pode ser visto como preocupação metodológica.

Há ainda um outro gravíssimo problema: esta forma de ensinar negligencia a importância fundamental da historicização do processo de produção científica e, ao fazê-lo, desconsidera que o princípio do pensamento, sua condição fundamental, é a reflexão crítica. A própria etimologia da palavra “método” revela a necessidade deste processo de historicização: “método” possui origem grega e está ligado à “meta”, a sentido. O método, portanto, indica uma escolha e um caminho que só podem ser compreendidos quando historicizados, ou seja, quando analisados a partir do contexto histórico que os explica e permite a construção de seus significados. Por consequência, por serem históricos, são igualmente mutantes e mutáveis, no tempo e no espaço. Mais que isto, em tempos simultâneos ou em espaços similares, podem ser igualmente variáveis e, o que via de regra ocorre, contraditórios. A ausência de historicização do processo de construção conhecimento - tal como a redução do método à técnica - inverte por completo o significado do estudar; ele deixa de ser um processo, um questionamento da realidade, para tornar-se a sua aceitação; deixa de ser produção para limitar-se ao resultado.

As consequências deste tipo de aprendizagem, quando considerado o ponto de vista dos alunos, são nefastas e podem ser fortemente sentidas no cotidiano da sala de aula: via de regra, embora toda generalização seja perigosa, deparamo-nos com alunos cujo comportamento diante do conhecimento é de absoluta passividade. Por vários eles, a dúvida, sabidamente salutar, é vista como um “não saber”; não ter certeza é ter pouco domínio do assunto em questão; ler é aceitar, guardar, assimilar, as palavras que compõem um texto; apresentar um trabalho é ler em voz alta, - na melhor das vezes, com estilo próprio - aquilo que está escrito no livro; tudo converge para uma situação de absoluta concordância. Os alunos, que saíram dos níveis anteriores de ensino empobrecidos em sua capacidade criadora, apresentam enorme dificuldade em identificar pontos de vista conflitantes sobre um mesmo assunto, assim como em trabalhar com diversidade de explicações. Tal comportamento é resultado, em grande parte, das próprias exigências definidas pelos docentes e da história também de sua formação.

O que fazer para redimensionar o significado deste aprendizado, especialmente quanto se considera sua importância para aqueles que acabaram de ingressar no ensino superior? Esta é a questão que os docentes têm que enfrentar e, para tanto, não basta que fiquemos perplexos diante da situação. Revelar o problema, isto é, esclarecê-lo, mostrar como o pensamento sobre o “método” foi mudando ao longo do tempo e de acordo com as necessidade e/ou imposições do momento pode ser, neste sentido, um primeiro e decisivo passo. Os alunos devem ter garantido o acesso ao processo de construção de um conceito. Além disso, é fundamental que o corpo docente, preservadas as especificidades de cada componente da grade curricular e respeitando-se a opção teórica de cada professor, comungue o objetivo de entender a produção de conhecimento não só como uma “atividade”, mas também e principalmente como uma “atitude” de pesquisa, ou seja, que tenha o interesse e a intenção de transformar seus alunos em produtores autônomos de idéias: “pesquisar se aprende mediante o próprio fazer, enfatizam os especialistas; nada

pode substituir esta prática” (ABRAMO apud. OLIVEIRA, 1998: 21).

Assim, é necessário dar atenção especial para uma aprendizagem de “atitudes”, quer dizer, as questões de conteúdo não devem ficar circunscritas à idéia de assimilação. A produção de conhecimento não se reduz à somatória de novas idéias mas, antes, à adoção de uma postura de investigação que considera, como uma de suas premissas, a condição provisória daquilo que, num dado período, é tido como verdadeiro. Em outras palavras, trata-se de adotar uma postura de relativização que considere mais a relação entre sujeito e objeto do conhecimento que os seus resultados ou, em outras palavras, que procure a análise do processo tanto quanto a compreensão do produto final de um trabalho de investigação científica. Deste modo, é possível ultrapassar o caráter meramente instrumental com o qual a disciplina de metodologia foi trabalhada nas últimas décadas e demonstrar que o método – e mesmo as eventuais técnicas que dele resultem – não existe de forma independente dos sujeitos que os professam, assim como só pode ser compreendido dentro de um campo de debates que são simultaneamente, teóricos e práticos, revelam uma concepção de mundo, uma forma de inserção nele e uma ação intencional. Dizendo em outras palavras, é preciso “politizar”, no amplo sentido desta acepção, os pressupostos metodológicos que, ao longo da história humana, foram utilizados na busca de uma explicação coerente para a realidade, seja ela natural, seja ela social, particularmente aqueles ligados ao cientificismo:

“O cientificismo, que se caracterizou como uma forma de pensar derivada do positivismo, considerou o método científico como o único e definitivo conhecimento da realidade – na esfera da ciência poderíamos encontrar a solução para todos os problemas, quer sejam da natureza física ou social. Hoje, discute-se a ciência única e infalível como um mito positivista” (PÁDUA, 1996: 27).

Somente questionando a idéia de verdade científica absoluta, portanto, será possível igualmente superar o reducionismo do método à técnica ou às regras e entendê-lo como a própria busca, o seu caminho, para a compreensão da realidade. Neste ponto em particular, os trabalhos do filósofo francês Michel Foucault foram determinantes. Estudando as relações entre saber e poder, ele demonstrou que toda forma de saber é política pois implica no estabelecimento de relações de poder, particularmente aquelas que se referem aos sujeitos produtores de conhecimento e aos objetos que eles investigam. Analisando a história do saber psiquiátrico, por exemplo, Foucault mostrou, através de uma exaustiva pesquisa documental, que o aparecimento do hospício e das práticas de internamento dos “loucos” no início do século XIX se deu simultaneamente a uma nova percepção da própria loucura: da idéia de “erro” ou “ilusão”, passou-se para a idéia de “anormalidade” e a reclusão no hospício protegia mais ao “outro” do que ao próprio doente (FOUCAULT, 1985). O aparecimento do hospício foi simultâneo, também, a todo um conjunto de instituições de isolamento e correção justificados por um discurso científico que condenava os reclusos não só à solidão mas também ao “saber” do “cientista” que define

seus tratamentos. Ainda nestes estudos, Foucault salientou que não se tratava, apenas, de desvendar supostos conteúdos ideológicos presentes nos discursos científicos. Não é possível trabalhar com a falaciosa oposição entre a verdade e a mentira, vistas como absolutos. Os discursos científicos, ele demonstra, produzem verdades, mas verdades que são do tempo, verdades que são históricas e, por isto, mudam:

“ Ora, creio que o problema não é o de se fazer a partilha entre o que um discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. Cada sociedade tem o seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar com verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (FOUCAULT, 1985: 7-12).

Pensar sobre a disciplina de “metodologia e técnica da pesquisa científica” a partir das questões aqui levantadas representa, também, repensar os próprios paradigmas que, ao longo de décadas, fundamentaram a produção de conhecimento e a própria relação professor - aluno. Quanto ao conhecimento, trata-se de reconhecer nossa condição de “incompletude”: nunca saberemos tudo, sempre sabemos bem menos que o necessário, podemos estar errados. Esse é o exercício que pode levar ao novo conhecimento. No que diz respeito à relação professor-aluno, é fundamental que uma nova postura seja adotada diante do “erro” e que a discordância seja encarada como salutar.

Do mesmo modo, a perspectiva aqui apresentada é incompatível com a postura autoritária do “professor que tudo sabe” e do “aluno que tudo desconhece” pois esta velha forma está diretamente ligada à dissociação entre o saber e o fazer, dissociação esta que, encoberta pela idéia da neutralidade, tanto contribui para a continuidade do dualismo que vem caracterizando a história da educação brasileira quanto reforça relações de poder e subordinação que, por longos séculos, tiveram na idéia de verdade científica inquestionável e imutável o seu principal lugar de consolidação. Em síntese, a verdade não está pronta para ser descoberta; ela só é produzida por relações sociais cujos significados não podem prescindir da compreensão de seu tempo, seu espaço e seus sujeitos.

Portanto, defende-se aqui que o estudo do método supere o seu histórico empobrecimento e possa vir a ser, para alunos e professores, fonte de uma atitude científica que produz idéias a serem confrontadas. O aprendizado da regra para a apresentação de uma idéia virá, neste caso, pelo desejo e pela necessidade de

comunicação e expansão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHALMERS, Alan (1993). *O que é ciência afinal?*. São Paulo: Brasiliense.

FOUCAULT, Michel (1985). *Microfísica do poder*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Graal.

MORAIS, Regis de (1983). *Ciência e Tecnologia*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.) (1998). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de (1996). *Metodologia da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus.

CIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PÓS-MODERNA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLOGIA EM NÍVEL SUPERIOR

Rodolfo Antônio de Figueiredo*

RESUMO

O curso de graduação em Biologia está cada vez mais sendo procurado. A preocupação, então, é a de tornar o curso o mais apto possível a formar profissionais competentes, críticos, éticos e socialmente ativos. O presente artigo apresenta, através dos elementos conceituais oferecidos pela filosofia pós-modernista, elementos para a formação deste novo paradigma no ensino superior de Biologia.

PALAVRAS-CHAVE: *Biologia, Educação, Ensino Superior, Pós-modernismo, Filosofia.*

ABSTRACT

The graduation course in Biology has been widely looked for. So, the concern is to make the course as skillful as possible to graduate competent, critical, ethical and socially active professionals. The present article offers, through the conceptual elements offered by post-modern philosophy, elements to form this new paradigm in Biology higher education.

KEY WORDS: *Biology, Education, Higher Education, Post-Modernism, and Philosophy.*

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o ensino das disciplinas pertinentes à formação de Biologia é absolutamente imprescindível no atual momento. Verifica-se um sensível aumento no número de alunos que adentram os cursos superiores de Ciências Biológicas, tendência essa que tende a se acirrar no futuro próximo (TOMITA & PEDRALLI, 2001). A razão desse incremento no interesse pela profissão biológica advém de vários fatores, mormente do contato desde cedo de alunos do ensino fundamental e médio com as descobertas na área de genética molecular, dos problemas ambientais cada vez mais agravados e da mídia, cedendo amplos espaços para biólogos dissertarem sobre esses temas.

* Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela UFSCar, Bacharelado em Direito na FADIPA, Mestre em Ciências Biológicas e Doutor em Ciências pela UNICAMP. Professor Titular e Coordenador Pedagógico da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta e Coordenador Geral do Centro de Pós-Graduação das Faculdades Padre Anchieta de Jundiá. Email: rorofig@hotmail.com

Esses alunos recém-ingressados, no entanto, recebem um ensino nos moldes curriculares tradicionais, aos quais as questões históricas, éticas, morais, sociais e políticas são de somenos importância, não lhes sendo conferidas disciplinas específicas. Porém, são justamente essas abordagens que ganham uma inusitada relevância, face às descobertas da ecologia e da genômica e sua manipulação biotecnológica, com repercussões contundentes no modo de vida do ser humano neste século 21, tendência esta que já vem sendo sentida há algum tempo.

Neste contexto, urge uma nova postura no ensino de Biologia, a fim de que os futuros profissionais da área possam desenvolver habilidades que favoreçam, ou no mínimo não comprometam, a utilização da Biologia em favor da evolução humana no planeta, assim como os possibilitem o enfrentamento de novos conhecimentos e problemáticas. A alteração de teorias e de práxis por parte dos docentes é mais necessária do que a simples alteração curricular. Cada disciplina deve conter o todo e expressar sua limitação frente ao conhecimento humano, permitindo a aquisição de habilidades e atitudes por parte dos alunos de graduação, fundamentais para a sua futura atuação profissional e cidadã: os quatro pilares da educação contemporânea (DELORS, 1998).

O presente artigo procura discutir alguns aspectos pertinentes à esse novo contexto. Propõe a amalgamação da cultura, da educação e da ciência, utilizando como referencial teórico o fenômeno pós-modernista.

MODERNISMO

O Modernismo é um movimento cultural que surge nas sociedades capitalistas, atingindo seu auge entre 1880 e 1930 (BRABBURY, 1998). Neste movimento cultural, a pretensão foi a de transgredir os padrões postos, intento conseguido pelos artistas de vanguarda.

Neste período, o conhecimento biológico também transformou-se sobremaneira. Os postulados de Gregor Mendel (desenvolvidos no século XIX) são redescobertos e embebidos nas hipóteses evolucionistas de Charles Darwin (DARWIN, 1994), permitindo que a História Natural ceda lugar à ciência da Biologia propriamente dita, já nos primórdios do século XX. Neste período, são postas as bases das duas áreas biológicas que começariam a transformar a humanidade: a genética e a ecologia. O evolucionismo também influenciou sobremaneira os cientistas sociais do século XIX, tais como Émile Durkheim (DURKHEIM, 1990), Max Weber (WEBER, 1989) e Karl Marx (MARX, 1987).

Além disso, a Psicanálise surge para mostrar que o ser humano não é um ser pronto e acabado. Que ele, na verdade, vive da sua experiência pessoal da realidade, com elementos do inconsciente revelando-se persistentemente (MACHADO, 2000).

CAPITALISMO TARDIO E PÓS-MODERNISMO

O capitalismo tardio, também denominado capitalismo pós-industrial, surge no final dos anos 1950. Na década de 1960 o mundo vê o surgimento do movimento estudantil, da liberação sexual, da utilização mais enfática de drogas, do sindicalismo rural (COLETTI, 1998), do direito alternativo (AZEVEDO, 1998) e do ambientalismo (CARSON, 1964), dentre outros movimentos. No Brasil, além disso, vê-se o Cinema Novo (ALMEIDA, 2000) e os Festivais de MPB (TINHORÃO, 1998).

O Pós-modernismo é o movimento filosófico e cultural que vem abarcar esse momento histórico (HARVEY, 2000; HELLER, 1999), percebendo a realidade da sociedade pós-industrial como submersa na cultura do consumo, como apresentando uma amnésia histórica e colocando fim às ideologias (FEATHERSTONE, 1995). HOLLANDA (1992) cita que: “no Brasil, como em geral em toda a América Latina, a idéia de uma cultura pós-moderna, expressão do capitalismo tardio... é experimentada, na maior parte das vezes, como uma tendência política e moralmente problemática”. Apesar disso, diversos autores, particularmente envolvidos com a área ambiental, tomaram a pós-modernidade como paradigma de suas análises e estudos (e.g. LEIS, 1999; REIGOTA, 1999; SATO, 2001).

Dentre as características do pós-modernismo podem ser citadas: a alteração das convenções, o amálgama de estilos, a tolerância à ambigüidade, a ênfase na diversidade, a celebração da inovação e da mudança e a desconstrução da realidade (GRENZ, 1998; JAMESON, 1997; LYOTARD, 2000).

Alguns conceitos Pós-Modernos de interesse para a Educação, para a Ciência e para o ensino de biologia

1. A realidade é mais complexa do que a imaginada.

Este conceito tem influência ampla na educação científica. A realidade traz elementos aos quais são percebidos claramente ao lado de outros que são criações exclusivamente cerebrais. Alguns elementos não são perceptíveis para determinados cientistas e/ou professores, talvez por não se encaixarem na rígida forma de um pensamento cartesiano, na eles na maioria das vezes lançam mão em seus estudos e em sua atuação didático-pedagógica (e.g. CAMARGO JR., 1994).

Para MORIN (2000), um dos sete saberes necessários à Educação do futuro compreende “os princípios do conhecimento pertinente”, nos quais os alunos devem apreender os problemas globais e fundamentais, e somente após ocorrer na inserção de conhecimentos parciais e locais. Além disso, os alunos devem conhecer os objetos de estudo em seu contexto, em sua complexidade e em seu conjunto.

Para o docente de Biologia, este conceito permite que as teorias sejam apresentadas e discutidas como formas de abordagem da realidade. As teorias, no

entanto, não dão conta de explicar o universo, mas constituem a possibilidade de, numa maneira fragmentada, perceber a realidade através das diversas ciências.

Qual o papel da Ciência? A pergunta mais básica, ou seja “o que é Ciência?”, ainda não logrou uma resposta definitiva, tal a complexidade desta área da cultura humana. Em uma tentativa de resposta em relação ao papel da Ciência: desenvolver teorias explicativas que se ajustem ao fenômeno percebido. Obviamente essas teorias não serão a expressão clara da verdade, mas fragmentos de algo mais complexo.

2. A realidade não é objetiva, mas subjetiva. O conhecimento é produto da interação entre as idéias e a experiência pessoal do mundo. Os fatos são valorados.

A compreensão pós-moderna da realidade percebe o mundo não claramente focado, mas com interferência de sensações, de impressões e, por que não dizer, de construções pessoais, valorando pontos de interesse particulares. Essa é a verdadeira natureza humana, em contraposição à tendência reducionista perseguida no passado por brilhantes biólogos (e.g. WILSON, 1981).

Toda a complexidade do conhecimento científico se revela quando, aliada à natureza dinâmica e plural do universo, vem o filtro da percepção do cientista. O conhecimento científico é valor-dependente, cultura-dependente e mutável. Esse caráter pessoal na escolha dos temas e objetos pesquisados, assim como outras interferências do pesquisador, já foi abordado em publicação (FIGUEIREDO & FIGUEIREDO, 1999).

O ser humano é físico, químico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, etc. (REALE, 1997). Ensinar a condição humana (MORIN, 2000), particularmente para os futuros biólogos é de fundamental importância. Sair do tecnicismo, do organicismo de ter o ser humano como um objeto ou máquina, ou apenas um conjunto de órgãos e sistemas, mas perceber que na verdade ele (e, portanto, cada estudante, cada pesquisador, cada professor) apresenta uma estrutura psíquica que colore com seus próprios matizes a realidade (DAMÁSIO, 2000; POPPER & ECCLES, 1991).

MORIN (2000) também atenta para o fato dos alunos necessitarem ser estimulados quanto ao desenvolvimento de uma percepção crítica e avaliadora do mundo. O papel docente impõe que não sejam apenas apresentadas as soluções pessoais encontradas e tomadas como sólidas, mas sim valorizar a discussão de possibilidades de respostas, valorizando o indivíduo aluno. Deve-se procurar educar efetivamente, utilizando informações, exemplos, histórias, sentimentos, idéias, teorias, tradições, etc.

Professores de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas têm de ir além da veiculação de informações, têm de ser modelos positivos, discutindo sua atuação didático-pedagógica à vista dos métodos que escolheram e utilizam e suas razões.

3. O conhecimento não é eterno nem universal.

Como pode ser o conhecimento eterno se as novas gerações percebem o mundo de suas próprias formas, alijando de suas descobertas as gerações mais velhas?

O conhecimento biológico não é eterno. Verificam-se as mudanças de concepções, teorias, leis e mesmo de percepção de fatos naturais ao longo do tempo histórico. Também não é universal. Existem diferentes interpretações conforme a cultura na qual se originou a pesquisa, como por exemplo entre franceses e ingleses e entre americanos e japoneses.

Devido o conhecimento apresentar erros e ilusões, MORIN (2000) propõe que um importante tópico de estudo seja o das características cerebrais, mentais e culturais do conhecimento, de seus processos e modalidades, das disposições psíquicas e culturais, que motivam a criação científica (MOLES, 1981).

Uma necessidade atual é a participação de graduandos em eventos científicos os mais variados, o que tem de ser estimulada pelos docentes. É na comunhão com outros cientistas e educadores que os novos conhecimentos, valores e emoções são passados e renovados.

4. O mundo é fragmentado e em constante mudança. O conhecimento é instável e refere-se mais às probabilidades do que às certezas.

Têm-se, nas escolas, alunos que conseguem enfrentar as incertezas? MORIN (2000) ensina que os educandos necessitam aprender estratégias para enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza. Docentes devem abandonar as concepções determinísticas, tanto no campo das ciências como da educação e proporcionar-lhes aquela habilidade.

O universo fragmentado e incerto não pode consistir uma fonte de desânimo aos estudantes. É papel do professor de Biologia auxiliar os alunos a encontrar valores duráveis, fundações estáveis e ideais para suas vidas. O estudo dos seres vivos não pode se dar, na maioria das vezes, por meio de seres mortos nos vidros, microscópios e tubos de ensaio, pois senão estaríamos tratando de tanatologia, o estudo dos mortos (ver CHIAVENATO, 1998). Mas, estudar a vida, em seu esplendor estético, eis um valor a que os graduandos de Biologia devem ser apresentados para o adquirirem. O ideal da postura ética (DALAI LAMA, 2000), tanto na procura dos temas de estudo como na efetiva proteção aos seres vivos não cognoscíveis, é o que se deve procurar desenvolver em suas mentes aprendizas.

Além de tudo isso, deve-se ensinar os alunos por que e o que aprender. Por que conhecer, se aprofundar e, conseqüentemente, se deleitar no estudo de cada uma das disciplinas do currículo do curso de Biologia. Eles não sabem o porque: deve ser dito no primeiro dia de aula e reavivado sempre que possível. Esse é um papel docente, assim como estes devem aprender a aprender, dos alunos, pois o mundo está em constante mudança e quem melhor para conhecer a nova realidade do que

uma (ou, até, algumas...) geração mais nova?

A formação dos graduandos deve se dar como profissionais em contínua evolução, e para tanto os conteúdos das disciplinas devem ser constantemente reformulados face às novas exigências. Os conteúdos programáticos das disciplinas devem ser vinculados às necessidades sociais, devem visualizar o dinamismo da profissão de Biólogo, devem colocar os alunos em contato com o real através da resolução de problemas, devem proporcionar ampla formação do profissional, devem garantir sólida formação básica multidisciplinar; devem apresentar a articulação necessária entre atividades, teorias e práticas, indissolutas da pesquisa e das atividades de extensão (OLIVEIRA E SOUZA, 2001).

A Educação Ambiental tem um conceito interessante, que o da sacralização (SÃO PAULO, 1999). Neste mundo de incertezas e mudanças, em nada se erra ao se reavivar nos alunos a metafísica. Deve-se ter presente a consideração de que podem existir múltiplas realidades (e.g. CAPRA, 1996; NALINI, 2001; SAHTOURIS, 1998) e que cada ser tem a sua própria maneira de perceber o universo. Não deve, o Biólogo, contrapor a Ciência e a Metafísica, pois ambas atuam em distintos, e muitas vezes complementares, níveis da experiência humana. Como afirma JOÃO PAULO II (1998): “a fé e a razão constituem como que as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade”.

A Filosofia da Ciência nos brindou com o “Universo Determinístico” (DESCARTES, 2000), no qual ainda muitos professores e pesquisadores de Ciências Biológicas se embebem. No entanto, já foi dado o salto para o “Universo Probabilístico” (PASCAL, 1999), na qual físicos, matemáticos e, mais recentemente, químicos e biólogos têm encontrado uma forma mais natural e metafísica de atuarem. Detalhes desse enlace da filosofia com a ciência e a educação foi discutida, também, em texto anterior (FIGUEIREDO, 1998).

Quanto à necessidade de estabilidade que todos têm de possuir ao desvendar um mundo amplamente nebuloso, propõe-se que ela possa ser dada pelo método científico. Não com uma visão indutivista, para o qual a Ciência trás consigo a verdade, mas através de uma visão e abordagem hipotético-dedutivista é possível se ter uma forma de investigar a realidade sem o temor do erro e da ilusão (MAGEE, 1982). Fazer pesquisa é essencial à formação do professor (AMORIM, 2001), e o curso de Ciências Biológicas deve oferecer eventos nos quais os alunos mostrem suas produções, tais como pesquisas, experiências e materiais didáticos (FREITAS, 2001). Particularmente, os alunos devem ser motivados a produzir material didático (SOUZA, 2001), uma contribuição social das mais necessárias face ao sucateamento do ensino público.

5. Indivíduos como unidades (fatos refletem narrativas pessoais e autobiográficas). Ênfase no diálogo e na democracia.

O foco da atenção deve ser o ente humano. Esse deve constituir o norte para

docentes, graduandos e pesquisadores de Biologia, pois no ser humano reside toda a eticidade da profissão.

EDGAR MORIN (2000) incita os docentes a “ensinar a compreensão”, impedindo os alunos a estudarem as razões da incompreensão entre seres humanos, suas modalidades e seus efeitos. Essa é a base da educação para a paz, tão necessária no tumultuado mundo atual.

Se o foco é o ser humano, não há mais espaço para o professor se julgar a fonte do saber. A par disso, uma condição pós-moderna é a informática na nossa sociedade pós-industrial, levando uma quantidade imensa de informações às casas e locais de trabalho. E, não se diz que o computador, cabos e satélites sejam “a fonte do saber”! Muito menos o será o professor. A relação entre discentes e docentes, portanto, deve ser dialógica, na qual os alunos não se embebem nas suas palavras do professor, mas sim ambos influenciam-se mutuamente. Não há outra saída senão abolir o autoritarismo e a doutrinação em sala de aula. Todos os indivíduos são mestres e aprendizes, docentes e discentes, numa relação de diálogo, troca, descobertas e construções conjuntas (SILVA, 1994). Nas palavras de JEAN-FRANÇOIS LYOTARD (2000): “o saber pós-moderno... não encontra sua razão de ser na homologia dos *experts*, mas na paralogia dos inventores”. A pós-modernidade impõe, portanto, uma quebra da divisão categórica entre a cultura culta e a cultura popular (HOLLANDA, 1992).

O ensino democrático também pressupõe professores e alunos possuindo uma imagem positiva de si mesmos, como seres sensíveis, conhecedores, trabalhando em seus próprios locais do mundo, tendo muito a oferecer e a ganhar.

O Biólogo cientista não é, igualmente, a fonte do saber, não detem a verdade. Elo contribui com a estabilidade individual dos demais cientistas, que percebem o método científico como forma de compreender melhor a natureza, possibilitando a evolução da cultura e da sociedade (SAGAN, 2000).

O ensino biológico deve convergir para a práxis do novo paradigma: preparar alunos para atuar em um mundo em contínua mudança, os quais devem ser o centro do processo de ensino; desenvolver um ensino voltado para a produção de idéias, para a aplicação do conhecimento na redescoberta das leis científicas através de um trabalho conjunto entre professores e alunos; romper as barreiras disciplinares e redirecionar os conteúdos programáticos ao desenvolvimento de habilidades e de atitudes.

6. Não há centro.

Os elementos do universo são organizados segundo interesses e valores pessoais. E, dentre esses elementos, muitos deles ou todos se destacam igualmente, não havendo verdades pré-estabelecidas à necessidade e à construção intelectual humana.

O conceito da não existência de centro permite que se trave uma luta contra os

viéses dos sistemas educacionais. Dentre esses, pode-se citar em nosso contexto social a educação sexista (machista), étnica (branca), voltada à classe social (classe média), conservadora do *status quo*, ocidental, americanizada, entre outras. Esses viéses não contribuem para a evolução da sociedade e, muito menos, facilitam a percepção do complexo mundo natural e cultural.

Sugere-se uma educação individualizada, centrada no aluno particular. Neste sentido, a turma (classe, série) não existe, mas sim cada um dos discentes que estão interagindo com o professor. As particularidades e os conhecimentos trazidos pela vivência de cada um devem ser respeitadas, assim como as características, os conhecimentos, as preferências e as visões de cada docente devem ser respeitadas pelos alunos.

O ser humano como foi dito anteriormente, deve se constituir em um tema recorrente na vida do ensino e da pesquisa biológicas. Ele não é apenas um animal, mas sim um indivíduo, uma sociedade, uma espécie, constituindo um aprendizado vitalmente necessário o da “ética do gênero humano” (MORIN, 2000). A atenção do Biólogo está atualmente envolvida com algumas questões vitais a ética humana, tais como a biomanipulação e a biodiversidade, além da sua atuação na área de saúde (RIBEIRO, 2001) e em mercados globalizados como Mercosul, Alca e OMC (CALLEGARO, 2001), tornou necessária a revisão do Código de Ética do Biólogo, publicado em 1991. Prevê-se que o novo código esteja pronto em 2002 (TOMITA & PEDRALLI, 2001).

Nas suas relações sociais, o ser humano mantém relações de opressão, de dominação e de solidariedade com a natureza, e “ensinar a identidade terrena” (MORIN, 2000) é mais um dos requisitos básicos para a atuação docente em cursos superiores de Ciências Biológicas.

Galileu Galilei, Charles Darwin e Sigmund Freud retiraram, respectivamente, o planeta Terra, a espécie humana e o consciente humano do centro de atenção e de ordenação natural e societária (DARWIN, 2000; FREUD, 1997; GUERRA *et al.*, 1997). Portanto, aos docentes cabe resguardar esse legado científico-filosófico, atuando sob a égide da pedagogia democrática, onde todos, mesmo os rotulados de “menos hábeis”, devem ser permitidos criar intelectualmente. Graduandos em Ciências Biológicas precisam ser formados de forma autônoma e contínua, para apropriarem-se, produzirem e divulgarem conhecimentos, de forma moralmente justa e socialmente engajada ao longo de sua jornada profissional futura.

CONCLUSÃO

Algumas características da filosofia pós-moderna podem auxiliar na aplicação de um novo paradigma ao ensino da Biologia no nível superior. Destacam-se: o professor deve conquistar os alunos pela capacidade deles raciocinarem-se; desenvolver projetos temáticos com os alunos; professores não devem se preocupar em “dar matéria”, mas sim em disponibilizar livros e apostilas aos alunos e, em sala de

aula, elaborar e discutir a matéria; os alunos sejam de Licenciatura como de Bacharelado em Ciências Biológicas necessitam valorizar o mesmo tipo de formação em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja capacidades didáticas e de pesquisa; e alunos têm de investir esforços no desenvolvimento de suas bases morais e éticas, assim como nas suas responsabilidades e atuações sociais.

AGRADECIMENTOS

O autor agradece à Profa. Fernanda Facione Toledo de Oliveira, pela leitura crítica de uma versão preliminar do manuscrito, e à Sociedade Padre Anchieta de Ensino, por viabilizar a participação no encontro de abril de 2001 do Conselho Federal de Biologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sendo esse texto gerado a partir das reflexões advindas das discussões desse evento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. A. (2000) *O cinema como agitar de almas*. São Paulo: Editora Annablume.
- AMORIM, A. C. R. de (2001) As identidades do "ser professor de biologia" nos territórios do ensino e da pesquisa. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 37-38.
- AZEVEDO, P. F. de (1998) *Aplicação do direito e contexto social*. 2ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- BRABBURY, M. (1998) *Modernismo: guia geral*. São Paulo: Editora Cia das Letras.
- CALLEGARO, V. L. (2001) O Mercosul e o exercício profissional do biólogo. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 37.
- CAMARGO JR., K. (1994) *As ciências da Aids e a Aids das ciências*. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará.
- CAPRA, F. (1996) *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Cultrix.
- CARSON, R. (1964) *Primavera silenciosa*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

- CHIAVENATO, J. J. (1998) *A morte: uma abordagem sociocultural*. São Paulo: Editora Moderna.
- COLETTI, C. (1998) *A estrutura sindical no campo*. Campinas: Editora da Unicamp.
- DALAI LAMA, S.S. (2000) *Uma ética para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- DAMÁSIO, A. R. (2000) *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Editora Cia das Letras.
- DARWIN, C. (1994) *A origem das espécies*. São Paulo: Editora Século XXI.
- DARWIN, C. (2000) *Autobiografia*. São Paulo: Contraponto Editora.
- DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: Unesco.
- DESCARTES, R. (2000) *Discurso do método / Regras para direção do espírito*. São Paulo: Editora Martin Claret.
- DURKHEIM, E. (1990). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora Nacional.
- FEATHERSTONE, M. (1995) *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Editora Nobel.
- FREITAS, D. de (2001) Pesquisa e ensino na formação de professores de Biologia. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 38.
- FIGUEIREDO, R. A. de (1998) A filosofia da ciência e sua influência na prática pedagógica em ensino fundamental. *Argumento* 1: 46-56.
- FIGUEIREDO, R. A. de & FIGUEIREDO, R. M. de (1999) Fluxograma de planejamento de pesquisa: um auxílio à iniciação científica de graduandos em Ciências Biológicas. *Argumento* 2: 9-22.
- FREUD, S. (1997) *O ego e o id*. São Paulo: Editora Imago.
- GRENZ, S. J. (1998) *Pós-modernismo: para entender a filosofia do nosso tempo*. São Paulo: Editora Vida Nova.

- GUERRA, A.; FREITAS, J.; REIS, J. C.; BRAGA, M. (1997) *Galileu e o nascimento da ciência moderna*. São Paulo: Editora Atual.
- HARVEY, D. (2000) *Condição pós-moderna*. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- HELLER, A. (1999) *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasil.
- HOLLANDA, H. B. de (1992) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.
- JAMESON, F. (1997) *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática.
- JOÃO PAULO II (1998) *Carta Encíclica "Fides et Ratio": sobre as relações entre fé e razão*. São Paulo: Paulus Editora.
- LEIS, H. R. (1999) *A modernidade insustentável*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LYOTARD, J.-F. (2000) *A condição pós-moderna*. 6ª ed. São Paulo: José Olympio Editora.
- MACHADO, R. (2000) *Foucault: a Filosofia e a Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- MARX, K. (1987) *O capital*. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos.
- MAGEE, B. (1982) *As idéias de Popper*. São Paulo: Editora Cultrix.
- MOLES, A. (1981) *A criação científica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- MORIN, E. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez.
- NALINI, J. R. (2001) *Ética ambiental*. Campinas: Editora Millenium.
- OLIVEIRA E SOUZA, M. H. A. de (2001) Curso de Ciências Biológicas: ensino e avaliação. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 43.
- PASCAL, B. (1999) *Pensamentos*. São Paulo: Editora Nova Cultural.

- POPPER, K. R.; ECCLES, J. C. (1991) *O eu e seu cérebro*. Campinas: Editora Papirus.
- REALE, M. (1997) *O homem e seus horizontes*. São Paulo: Editora Topbooks.
- REIGOTA, M. (1999) *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Editora Cortez.
- RIBEIRO, A. L. (2001) Atuação do biólogo na área da saúde. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 36.
- SAGAN, C. (2000) *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. (1999) *Conceitos para se fazer educação ambiental*. 3ª ed. São Paulo: A Secretaria.
- SAHTOURIS, E. (1998). *A dança da Terra, seres vivos em evolução: uma nova visão da Biologia*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos.
- SATO, M. (2001) A contribuição da biologia à educação ambiental. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 25-26.
- SILVA, M. C. P. da (1994) *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- SOUZA, P. R. de (2001) Ensino de biologia. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 38.
- TINHORÃO, J. R. (1998) *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34.
- TOMITA, N. Y. & PEDRALLI, G. (2001) Biólogo e ética profissional. *Anais do 3º Encontro Nacional de Biólogos do Conselho Federal de Biologia*, p. 44-45.
- WEBER, M. (1989) *Ciência e política – duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix.
- WILSON, E. O. (1981) *Da natureza humana*. São Paulo: Edusp.

AVALIANDO UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇAS DE VALORES E ATITUDES A LONGO PRAZO

Cláudio Torres Cline*
Rosely Moralez de Figueiredo**
Rodolfo Antônio de Figueiredo***

RESUMO

A educação ambiental caracteriza-se por incorporar as dimensões socioeconômicas, política, cultural e histórica, não podendo basear-se em pautas rígidas e de aplicação geral, devendo permitir a compreensão da natureza complexa do meio ambiente e as interpretações interdependentes dos seus diversos elementos, visando a utilizar racionalmente os recursos do meio. Inúmeros trabalhos vêm sendo elaborados, enfocando o desenvolvimento de metodologias de educação ambiental. Entretanto, são raras as abordagens avaliatórias sobre mudanças ocorridas nos educandos, particularmente em longo prazo. Este estudo procura entender e interpretar os resultados obtidos com o projeto de educação ambiental vivido há quatro anos por um grupo de alunos, associado a sentimentos e comportamentos manifestados pela forma de agir e reagir sobre questões ambientais, utilizando-se pesquisa qualitativa, sendo a entrevista semidirigida com questões abertas. Verificou-se que a atividade realizada continuava viva na memória dos educandos. Eles relataram ter modificado sua percepção do ambiente e notaram alterações antrópicas ocorridas no ambiente em que trabalharam. Porém, não se constatou alteração nas atitudes e no envolvimento efetivo as questões ambientais. Conclui-se que, para ocorrer uma mudança de posicionamento e conseqüente efetivação desta prática, é necessária abordagem uma contínua e adaptada para as diferentes etapas da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Avaliação, Meio Ambiente

ABSTRACT

The environmental education's characteristic is to incorporate the social economical, political, cultural and historical dimensions, not based on a strict agenda with general application, but it should permit the comprehension of nature's complexity in the environment and the interdependent interpretations in its various elements, in order to use in a rational way nature's resources. Countless works have been elaborated emphasizing the development of environmental education methodologies. However, the assessment approaches about changes that have occurred in students are rare, especially in the long term. This study intends to understand and interpret the results obtained from the environmental education project which has been applied for four years

Artigo resultante do Programa de Iniciação Científica da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta.

* Graduado do Curso de Ciências - Habilitação em Biologia da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta.

** Doutor em Ciências, Professora Titular do Departamento de Ciências da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta.

***Doutor em Ciências, Professor Titular do Departamento de Ciências da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta, Coordenador Pedagógico dos cursos de Graduação em Ciências - Habilitação em Biologia e de Pós-graduação em Ecologia e Educação Ambiental.

by a group of students, associated to feelings and behaviors expressed by the way of acting and reacting about environmental issues, using a descriptive research by a semi directed interview with open answers. One noticed that the activity previously done was still alive in the students' memory. They reported that they have changed their perception of the environment and have noticed anthropic changes in the environment where they worked. However, no changes were noticed in the attitudes and in the effective involvement related to the environmental issues. In conclusion, to have any change of thought and consequently effectiveness of these practices, a continuous and adjusted approach is necessary for the different stages of life.

KEY WORDS: *Environmental Education, Evaluation, and Environment.*

INTRODUÇÃO

As grandes disparidades entre as populações humanas, quanto à qualidade de existência, deterioração dos ecossistemas e escassez crescente de recursos naturais, estão agravando, em muito, os problemas ambientais.

Em países em desenvolvimento, as estratégias de crescimento econômico vêm buscando aumentar ao máximo os benefícios, e o planejamento fragmentado de curto prazo não está garantindo a conservação dos ecossistemas (UNESCO, 1980).

Tem-se discutido muito nos últimos anos no Brasil e em todo o mundo, quais as estratégias, o melhor caminho e os resultados que podem ser obtidos com educação ambiental.

Um ponto, que sem dúvida é compartilhado, por todos, é que a educação ambiental busca a qualidade de vida (Mergulhão & Vasaki, 1998). Qualidade que pode ser alcançada pela consciência da preservação do meio em que cada comunidade vive. Pequenas ações, no dia a dia e uma mudança dos hábitos de consumo excessivo, são de grande valia.

Este trabalho é uma avaliação de uma educação ambiental no ensino fundamental, após ter passado quatro anos de sua realização.

O grupo de alunos estava na 6ª série quando da realização desta prática, que começou após a mantenedora da Escola "Paulo Freire" informar que uma área de vegetação aberta em frente à escola seria carpida e queimada.

A prática se resumia em efetuar um estudo de impacto ambiental e a confecção do relatório sobre o mesmo pelos alunos.

A avaliação descrita neste trabalho foi realizada através de pesquisa qualitativa, sendo a entrevista de forma semidirigida com as questões abertas, sendo que os alunos responderam de forma livre a cada questão levantada.

Este trabalho, portanto, procura entender e interpretar os resultados obtidos com uma experiência de educação ambiental, depois de quatro anos de sua aplicação.

METODOLOGIA

Foram elaboradas uma série de questões abertas.

- O que você achou da experiência da atividade de campo? Conte como foi.
- Depois destes levantamentos, o que vocês fizeram e o que mudou?
- A experiência foi próxima daqui?
- Tinha alguma relação com o conteúdo que vocês estavam estudando?
- Atualmente, você conhece ou acompanha alguma Organização Ambiental?
- A experiência contribui para isso?
- Quando você lê revistas ou jornais, que assunto desperta seu interesse?
- Você notou alguma mudança no ambiente escolar, alguma coisa que antes havia e agora não?
- Esta atividade chegou ao conhecimento da sua família? Como foi isso?
- Tudo isto contribuiu para aumentar seu interesse sobre o assunto?
- Você faria hoje tudo outra vez? Como seria?
- O que poderia ser feito para melhorar o ambiente da sua escola?
- Está acompanhado ou participa de algum projeto?
- Nesta área, onde houve a atividade, é possível reconstituí-la?

As questões foram apresentadas uma a uma em um dia. Do grupo inicial de alunos, apenas sete ainda permaneciam na escola.

Todas as respostas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Cada aluno foi chamado para a entrevista, feita na própria escola, durante o período de aulas. Todos responderam de forma livre a cada questão apresentada.

O material produzido foi analisado com base no método de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

RESULTADOS

Trechos obtidos na entrevista:

(1a) Questão – A experiência

“...muito contente quando chegava o dia de ir.”

“...ficava mais perto, é diferente de olhar no livro; a gente pode tocar.” (*contato real*)

“Achei muito boa; depois disto vou até fazer biologia ...”

“a gente entrava no campo, aprendia...” (*contato real*)

“Acha muito legal,...nós fizemos um relatório sobre queimadas da nossa área e mandamos para o prefeito. Fizemos o maior carnaval...” (fato concreto)

“super legal...saia da classe...” (*contato real*)

“super bom ...saiu da sala e foi ver como era, além dos livros... convivência com o mato”. (*contato real/ tato*)

“super legal...fiquei conhecendo muita coisa...muitas espécies...”

“...legal, diferente, interessou também a gente...”

(2a) Questão - O que fizeram? O que mudou?

“Pega mais amor à natureza ...estudava as coisas que via e com isso a gente começou a gostar mais da natureza e a respeitar ela também.”

“Eu nunca tinha entrado no mato antes, não entendia bem as plantas” (*mudança de visão/abrangência*)

“Agora é diferente, eu gostei de biologia, de estudar o meio ambiente, até que eu vou fazer faculdade de biologia ...mudou”. (*possibilidade de concretizar*)

“antes eu não tinha noção do que era; depois disso eu comecei a perceber que ao desmatar estaria afetando os ecossistemas... afeta tudo; a cadeia alimentar, o ambiente... mudou bastante a maneira de pensar”.

“antes eu não entendia nada de animal, sua atividade... agora começa a ter sentido para mim...”.

“eu tinha visão só de livros, depois na 6ª série era esquisito porque a gente tinha de entrar no mato... levava picada... agora eu tenho uma visão diferente, eu preservo...”. (*mudança de visão*)

“eu não ligava nada pro meio ambiente ... depois comecei a fazer setes trabalhos ver o mato... vou destruir isso, eu vou estar matando várias coisas e mudei bastante... hoje eu tenho uma visão mais crítica”.

“diferente; interessou mais, acho que vou ser bióloga... agora me preocupo mais com o meio ambiente...”. (*possibilidade concreta*)

(3a) Questão – Percepção de mudança na área física

“nunca vai ser a mesma coisa. Se acabou, você pode até recuperar uma parte mas igualzinho o que era antes não fica”. (*aparente noção da dimensão da perda: contato com a realidade*)

“...desmatou, você via e escutava macacos, mais pássaros, mais bichos até aranha pelo chão. Agora você não vê tanto...”.

“...não fica igual, já mexeu, já alterou... a vegetação de antes não vai mais ser a mesma e para voltar toda a vida de antes vai demorar muito...”.

“...antes a escola era cercada de por árvores e era bem melhor e tinha várias espécies que diminui bem, pássaros voando, borboletas, agora não tem mais nada, só cimento...”.

(4a) Questão – O que mudou: conscientização/participação

“...a gente sempre passa, né. Foi uma experiência legal, a gente conta, fala que é legal...”.

“...eu leio sobre ONG'S, projeto TAMAR, SOS Mata Atlântica...”.

“...e se eu desmatar hoje vou pensar que o meu filho, meu neto não vai poder viver no ambiente que eu vivi; já está difícil para mim, imagine para ele... tem que reciclar...”.

“...cheguei a ver mas não participo de nada”.

“...sempre vejo reportagens sobre desmatamento, queimadas, construindo cidades por todos os lados...”.

“...eu sempre leio...”.

(A efetivação, atuar em alguma instância, não existe. Usam uma linguagem muito própria.)

CONCLUSÃO

São mencionadas apenas mudanças na percepção e, em alguns casos, no discurso. Não há concretização da mudança, participação em movimentos ONGs, associações de bairros, etc. A efetivação, atuar em alguma instância, não existe.

Usam uma linguagem muito própria.

A prática despertou o interesse em alguns alunos para saberem mais a respeito do grande problema que temos para resolver, ou seja, a rápida degradação dos ecossistemas. Alguns demonstraram a intenção de seguir estudos na área de Biologia.

É importante ter consciência que mudanças de posicionamento e a efetivação de práticas como a descrita neste trabalho só são atingidas quando abordadas de forma contínua e adaptada às diferentes etapas da formação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.

DIAS, G. F. (1998). *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Ed. Gaia.

MERGULHÃO, M. C.; VASAKI, B. N. G. (1998). *Educação para a Conservação da Natureza: sugestões de atividades em educação ambiental*. São Paulo: Ed. Educ.

TRAJBER, R.; MANZOCHI H.(1996). *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: Materiais Impressos*. São Paulo: Ed. Gaia.

SISTEMA CARDIOVASCULAR E 3ª IDADE

Ernesto José D'Ottaviano*

RESUMO

A tolerância ao exercício e sua performance decresce com a idade. Declina a capacidade de realizar trabalhos a partir dos 50 ou 60 anos, dependendo do indivíduo. Já idosos ativos demonstram capacidades aeróbicas que suplantam sedentários da mesma faixa etária e até jovens sedentários. As reações e a movimentação dos idosos ativos são mais rápidas que as dos jovens inativos ou idosos sedentários. Os processos fisiológicos conhecidos, por declinarem com a idade, podem ser modificados pelo exercício e condicionamento físico, alterando vários parâmetros, como eficiência cardíaca, distensibilidade das artérias, função pulmonar, massa óssea, força muscular, composição corporal, metabolismo, pressão arterial, glicemia, colesterol, etc. Estudos feitos com sedentários e indivíduos ativos de 35 a 65 anos, demonstraram claramente resultados incríveis proporcionados pela atividade física regular durante, no mínimo, trinta minutos por dia. Estudos demonstram que pessoas sedentárias apresentam risco três vezes maior que as fisicamente mais ativas de desenvolver cardiopatia isquêmica.

PALAVRAS CHAVE: Sistema cardiovascular, coração e senilidade

ABSTRACT

The tolerance to exercising and its performance decreases with age together with the capacity to perform jobs as from the age of 50 to 60 years old, depending on the individual. On the other hand, active elderly demonstrate aerobic capacity, which surpass sedentary people at the same age or even sedentary youngsters. The reactions and the movements of active elderly are faster than sedentary youngsters or inactive elderly. The physiological processes known, which decrease with age, can be modified by exercises and physical fitness, altering different parameters such as cardiac efficiency, artery, distensibility, lung function, bone mass, muscular strength, corporeal mass, metabolism, arterial pressure, glycemia, cholesterol, etc. Studies done with sedentary and active people from the age of 35 to 65 years old clearly demonstrate incredible results obtained by regular physical exercise during at least 30 minutes per day. Studies demonstrate that sedentary people present 3 times more risk to develop ischemic cardiopathy than people who exercise.

KEY WORDS: cardiovascular system, heart and senility system.

*Livre Docente, Professor Adjunto e Professor Titular de Fisiologia e Biofísica da Unicamp, PUC Campinas e Faculdades Anchieta de Jundiá. Pós Doutorado em Biologia da Reprodução em Montevidéu, Santiago do Chile, Buenos Aires e Nova York. Professor dos cursos de Pós Graduação em Fisiologia do Instituto de Biologia e Fisiologia e Biofísica do Sistema Estomatognático da Faculdade de Odontologia da Unicamp.

SISTEMA CARDIOVASCULAR E 3ª IDADE

Com a idade, alteram-se o esqueleto cardíaco, o tecido conjuntivo e as válvulas. No miocárdio esclerosa-se o colágeno, aumentando sua espessura. Entre as fibras musculares, formam-se pequenos focos de calcificação. Processos esclerosantes semelhantes foram encontrados no endocárdio atrial e na superfície das válvulas AV; macroscopicamente impressionam pelo espessamento; microscopicamente consistem de colágeno adicional e de fibras elásticas.

A alteração senil descrita é a deposição de lipofuscina no miocárdio. Esse pigmento marrom-amarelado não ocorre no coração de pessoas mais jovens e parece aumentar com o envelhecimento. Provavelmente, representa uma alteração senil verdadeira, pois aparece sem ter relação com patologias do coração ou da função miocárdica. É quase o dobro mais freqüente no coração de pessoas idosas, que morrem devido a causas não-cardíacas, do que em pacientes que morrem por parada cardíaca (GANONG, 1999).

O maior interesse referente a alterações senis cardíacas parece concentrar-se nas válvulas (Mc MILLAN e LEV, 1974). Ainda discute-se quais as alterações patológicas e quais as condicionadas pela idade. A decisão se complica pelo fato de que as alterações senis são aceleradas ou realmente se iniciam nas válvulas que já são tidas como patológicas, como, por exemplo, observa-se alta incidência de calcificações em válvulas aórticas (POMERANCE, 1972). Uma das alterações senis nas válvulas possivelmente seria conseqüência de uma hiperplasia devido à irritação crônica ou a fatores hemodinâmicos. Engrossamentos nodulares nas bordas de oclusão das válvulas AV podem ser vistos ou palpados durante a necrópsia. Cristais palpáveis ao longo dos locais de inserção das válvulas aórticas podem ser sentidos ao tato. Macroscopicamente, podem ser vistas partículas amarelas de deposição lipídica nas válvulas mitral e aórtica. Com a idade, são encontrados em número crescente focos de calcificação em todo o esqueleto cardíaco, muitas vezes relacionados com alterações patológicas; outras, não.

Estas deposições são geralmente encontradas no ventrículo esquerdo, que trabalha sob pressão maior. As localizações mais freqüentes destas calcificações são a base da válvula aórtica e do anel valvular mitral; estas últimas são mais freqüentes em mulheres, principalmente acima dos 75 anos (KORVETZ, 1975). A existência dessas alterações estruturais é importante, porque no caso de uma endocardite podem representar a localização das infecções bacterianas.

O sistema de estimulação e condução não é excluído destas alterações senis gerais (DAVIES e POMERANCE, 1972). No nódulo sinoatrial, no feixe de His e em suas ramificações encontramos aumento do tecido conjuntivo e adiposo e perda das fibras funcionais (LEV, 1954 e 1968). Alterações nas grandes artérias são freqüentes. A elasticidade da aorta diminui com a idade e seu calibre aumenta. Estas alterações dos grandes vasos baseiam-se em alterações da camada média, onde o colágeno aumenta e onde as texturas elásticas apresentam interrupções; estas alterações nada têm a ver com a arteriosclerose (BADER, 1967 ; WOLINSKY,

1970). O resultado é um aumento da velocidade das ondas de pulso e do aumento da pressão dependente do pulso.

Clinicamente, resulta disto um aumento da pressão do pulso e da pressão sistólica com discreta alteração da pressão diastólica. Os efeitos que se baseiam numa perda da elasticidade aórtica, são parcialmente igualados pela concomitante dilatação da aorta na idade mais avançada (BRAMWELL e HILL, 1922 ; HARRISON, DIXON, RUSSELL, BIDWAI e COLEMAN, 1964).

O freqüente achado de deposições amilóides do coração mais idoso deve ser mencionado. O exame de corações de pessoas muito idosas, aquelas que faleceram com mais de noventa anos, apresenta freqüentemente deposições amilóides no miocárdio e sistema de condução. Como essas alterações realmente aumentam na idade mais avançada, podem ser encaradas como decorrentes naturais da longevidade (MULLIGAN, 1974). Tais alterações não estão, obrigatoriamente, desvinculadas de processos patológicos. Finalmente, a redução global do volume e do peso cardíaco foi freqüentemente observada em pessoas idosas sem doenças cardíacas. Aqui, provavelmente, existe uma relação com a baixa massa corporal total na senilidade. A redução da massa total, a partir dos 40 anos de idade, se faz acompanhar de uma redução do consumo de oxigênio sob condições basais e sob condições de sobrecarga.

As alterações fisiológicas refletem as anatômicas e acometem principalmente a capacidade do sistema cardiovascular de responder a maiores exigências. O volume/minuto cardíaco cai continuamente com a idade. Assim, em repouso, deitado, na idade de 61 anos é de 25% mais baixo que na idade de 23 anos (BRANDFONBRENDER, LANDOWNE e SHOCK, 1955). Essa redução se dilui na posição sentada, porque no ser humano idoso a redução do volume/minuto, na alteração de posição, de deitado para sentado, é menos acentuada que na pessoa mais jovem (JULIUS, ANTOON, WHITLOCK e CONWAY, 1967). Sob condições de sobrecarga, o volume/minuto médio após uma sobrecarga prévia é mais baixo em idosos do que em jovens. A capacidade de aumentar o volume/minuto com o aumento da sobrecarga de esforço é bastante semelhante nos idosos e nos jovens. O indivíduo mais velho pode, portanto, aumentar o seu volume/minuto cardíaco tanto quanto um indivíduo mais jovem; no entanto, o limite de aumento é consideravelmente menor. Essa limitação da capacidade de reserva é uma alteração conhecida, condicionada pela idade, também encontrada em outros sistemas orgânicos como, por exemplo, fígado e rins (GRANATH, JONSSON, e STRANDELL, 1964).

As ações do trabalho físico sobre a função cardíaca na senilidade foram minuciosamente estudadas. O volume sistólico máximo e a freqüência cardíaca diminuem; isso significa uma redução da capacidade máxima de captação de oxigênio sob condições de sobrecarga.

O consumo de oxigênio na senilidade diminui para qualquer tipo de trabalho. Apesar deste fator fazer supor uma redução na resistência de trabalho, na prática, em paciente idoso sem patologia cardiovascular, isto não deveria apresentar, aos médios esforços, um grande efeito sobre o transporte de oxigênio ou para a eficiên-

cia cardíaca (ROBINSON, 1938 ; DILL, HORVATH e CRAIG, 1958 ; MITCHELL, SPROULE e CHAPMAN, 1958 ; ASTRAND, I. 1960 ; ASTRAND, I., ASTRAND, P., HALLBACK e KILBOM, 1973).

A frequência cardíaca em repouso não se altera em idosos normais. A área cardíaca não se altera com a idade, segundo as avaliações radiográficas ou ecocardiográficas. Mas, o débito cardíaco/metros quadrados de superfície corporal diminui com a idade na posição deitado, de 3,5 litros por minuto aos 30 anos para 2,4 litros por minuto aos 80 anos. Já na posição sentada, o débito não se altera. O coração envelhecido se refaz menos eficazmente na diástole que o jovem; a atividade elétrica tem seu início retardado, aumentando o relaxamento isométrico (MASTER e OPPNHEIMER, 1929).

A taxa de envelhecimento ventricular diminui, a onda de pulso aumenta sua velocidade pela rigidez dos vasos, a sensibilidade dos baroreceptores decresce com a idade e há aumentos do intervalo PR, do QRS e do intervalo QT (GRIBBIN, PICKERING, SLEIGHT e PETO, 1971 ; SIMONSON, 1972). A resistência periférica aumenta, a frequência cardíaca máxima no exercício diminui a diferença artério-venosa do O₂ também, bem como o seu consumo, salvo se tiver condicionamento físico (JULIUS, ANTOON, WHITLOCK e CONWAY, 1967 ; COMWAY, WHEELER e SANNERSTEDT, 1971). A resposta cronotrópica ao isoproterenol está diminuída a partir dos 65 anos e a elevação da frequência cardíaca após a atropina é menor (HARRISON, DIXON, RUSSELL, BIDWAI e COLEMAN, 1964). As respostas ventilatória e cronotrópica à hipoxia e à hipercapnia estão diminuídas no idoso (KRONENBERG e DRAGE, 1973). A capacidade do sistema arterial aumenta linearmente 30 a 35% com a idade, porque o raio das artérias se dilata com os anos, o mesmo ocorrendo com as veias cujas válvulas principalmente nos membros inferiores deixam de ser funcionantes totalmente e o fazem apenas parcialmente (HIERONYMI, 1958). A artéria pulmonar evolui de vaso elástico para vaso muscular (SALDANA e ARIAS-STELLA, 1963), devido às alterações da elastina, colágeno, mucopolissacarídeos, etc (KOHN, 1977). O leito vascular a partir da camada íntima é invadido por ateromas, prejudicando a suplência vascular de vários órgãos e principalmente do cérebro. As arteríolas desenvolvem também arteriosclerose, aparecem células gigantes no endotélio (MORITZ e OLDT, 1937). Clássicas são as lesões das coronárias, dos vasos das pernas, dos rins, da retina, levando à hipertensão – 10% dos idosos têm P. A. maior que 200 mmHg. Não devemos confundir que os homens são tão velhos quanto suas artérias; pode haver enfarte ou angina em qualquer idade. São artérias doentes aos 30 anos. Existem lesões evidentes em jovens e casos com vasos perfeitos aos 90 anos. O fluxo sanguíneo cerebral começa a decrescer a partir da puberdade e acima dos 60 anos é inferior a 50 ml/100g/min. (DOCK, 1941 ; KETY, 1955).

A idade aumenta a pressão sistólica mais que a diastólica. Estudos na Nova Zelândia mostram que dos 25 aos 75 anos, a P. A. aumenta em mulheres de 120/70 para 160/85 e nos homens de 125/75 para 160/85, obrigando os indivíduos a usarem hipotensores. Mas, se estudarmos apenas a idade avançada – acima dos 60 anos

indo até os 90 – as diferenças são bem menores: mulheres de 60-65 anos ? 160/85 aos 90 anos ?168/93 e nos homens 160/85 ? 165/87, respectivamente (CHRISTMAS, 1977).

Já outro estudo nos USA observa que a P. A. em ambos os sexos está em média, 100/65 aos 10 anos e aos 75 anos vai atingir 150/85, independente da raça (NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS, 1976). Mas, existem grupos étnicos em certas regiões do mundo onde isso não acontece. Exs.: Kenia, Uganda, Índia, Amazônia (índios carajás), Tanzânia, Malásia (WILLIAMS, 1941 ; PADMAVATI, 1959 ; LOWENSTEIN, 1961 ; MANN, SHAFFER, ANDERSON e SANDSTEAD, 1964 ; BURNS e MACLEAN, 1970).

A freqüência cardíaca começa a diminuir após 60 anos em repouso e também é menor durante o exercício, embora demore mais para voltar, aos níveis de repouso (MONTROYE, WILLIS e CUNNINGHAM, 1968). Várias razões são apontadas: declínio das necessidades metabólicas, modificações intrínsecas da função cardíaca, diminuição da atividade simpática e diminuição do conteúdo de catecolaminas. Deterioraram os receptores beta adrenérgicos (LANDOWNE, BRANDFONBRENER e SHOCK, 1955 ; LAKATTA, GERSTENBLITH, ANGELI, SHOCK e WEIGFELDT, 1974).

Os reflexos cardiovasculares – baroreceptores, manobra de Valsalva, posição de active, postura ereta – estão todos diminuídos, e ocorre em 30% dos idosos aos 75 anos a hipotensão postural, queda de 20 mmHg na pressão sistólica (160 ? 140) (GROSS, 1970 ; CAIRD, ANDREWS e KENNEDY, 1973).

Quanto à microcirculação, temos uma diminuição do número de capilares por massa de tecido, deformidades e espessamento do endotélio e redução dos poros com a idade, resultando em menor permeabilidade, decréscimo do movimento de líquido e menor fluxo sangüíneo. Os linfáticos também sofrem alterações do mesmo tipo, restringindo o fluxo eferente da linfa (YOFFEY e COURTICE, 1956 ; RYAN, 1975 ; KORKUSHKO e SARKISOV, 1976).

Todo esse processo involutivo é retardado ou mais lento nos indivíduos que têm atividade física regular constante (CHACON, 1993 ; FORTI, 1993).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTRAND, I. (1960). Aerobic work capacity in men and women with special reference to age. *Acta Physiol. Scand. Suppl.* 169, 49, 1.
- ASTRAND, I.; ASTRAND, P. O.; HALLBACK, I. and KILBOM, A. (1973). Reduction in maximal oxygen uptake with age. *J. Appl. Physiol.* 35, 649.
- BADER, H. (1967). Dependence of wall stress in the human thoracic aorta on age and pressure. *Circ. Res.* 20, 354.

- BRAMWELL, J. C. and HILL, A. V. (1922). The velocity of the pulse wave in man. Proc. R. Soc. London Ser. B. 93, 298.
- BRANDFONBRENDER, M.; LANDOWNE, M. and SHOCK, N. W. (1955). Changes in cardiac output with age. Circulation 12, 557.
- BURNS-COX, C. J. and MACLEAN, J. D. (1970). Splenomegaly and blood pressure in an orange asli community in west Malasia. Am. Heart J. 80, 718.
- CAIRD, F. I., ANDREWS, G. R. and KENNEDY, R. D. (1973). Effect of posture on blood pressure in the elderly. Br. Heart J. 35, 527.
- CHACON, M.P. (1993). Adaptações cardio-respiratórias induzidas pelo treinamento físico aeróbico em homens na faixa etária de 46 a 60 anos. Estudo Longitudinal e Transversal. Tese de mestrado, Unicamp.
- CHRISTMAS, B. W. (1977). Blood pressure levels of an urban adult New Zealand population: Napier 1973 N. Z. Med. J. 86, 369.
- COMWAY, J.; WHEELER, R. and SANNERSTEDT, R. (1971). Sympathetic nervous activity during exercise in relation to age. Cardiovasc. Res. 5, 577.
- DAVIES, M. J. and POMERANCE, A. (1972). Quantitative study of aging changes in the human sinoatrial node and internodal tracts. Br. Heart J. 34, 150.
- DILL, D. B.; HORVATH, S. M. and CRAIG, F. N. (1958). Response to exercise as related to age. J. Appl. Physiol. 12, 195.
- DOCK, W. (1941). The decrease in vascularity of human hearts and kidneys between the third and sixth decades. Science, 93, 349.
- FORTI, V. M. (1993). Adaptações cardio-respiratórias induzidas pelo treinamento físico aeróbico em mulheres na menopausa. Estudo Longitudinal e Transversal. Tese de mestrado, Unicamp.
- GANONG, W. F. (1999). Fisiologia médica. 19.ed. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill.
- GRANATH, A.; JONSSON, B. and STRANDELL, T. (1964). Circulation in healthy old men studied by right heart catheterization at rest and during exercise in supine and sitting position. Acta Med. Scand. 176, 425.

- GRIBBIN, B. ; PICKERING, T. G., SLEIGHT, P. and PETO, R. (1971). Effect of age and high blood pressure on baroreflex sensitivity in man. *Circ. Res.* 29, 424.
- GROSS, M. (1970). Circulatory reflexes in cerebral ischaemia involving different vascular territories. *Clin. Sci.* 38, 491.
- HARRISON, T. R.; DIXON, K.; RUSSELL, R. O. Jr.; BIDWAI, P. S. and COLEMAN, H. N. (1964). The relation of age to the duration of contraction, ejection and relaxation of the normal human heart. *Am. Heart J.* 67, 189.
- HIERONYMI, G. (1958). Angiometric examination of veins and arteries in various age groups. *Frankf. Z. Pathol.* 69, 18.
- JULIUS, S. ; ANTOON, A.; WHITLOCK, L. S. and CONWAY, J. (1967). Influence of age on the hemodynamic response to exercise. *Circulation*, 36, 222.
- KETY, S. S.(1955). Changes in cerebral circulation and oxygen consumption which accompany maturation and aging. *Biochemistry of the Developing Nervous System*, Waelsch, H. Ed. Academic Press, New York, 208.
- KOHN, R. R. (1977). Handbook of the biology of aging. Finch, C. E. and Hayflick, L. Eds. Van Nostrand Reinhold, New York, 281.
- KORKUSHKO, O. V. and SARKISOV, K. G. (1976). Age specific characteristics of microcirculation in mild and old age. *Kardiologiya*, 16, 19.
- KORVETZ, L. J. (1975). Age related changes in size of the aortic valve annulus in man. *Am. Heart J.* 90, 569.
- KRONENBERG, R. S. and DRAGE, C. W. (1973). Attenuation of the ventilatory and heart rate responses to hypoxia and hypercapnia with aging in normal man. *J. Clin. Invest.* 52, 182.
- LAKATTA, E. G.; GERSTENBLITH, G.; ANGELI, C. S.; SHOCK, N. W. and WEIGFELDT, M. L. (1974). Diminished inotropic response to catecholamine in the aged. *Adv. Exp. Biol. Med.* 61, 272.
- LANDOWNE, M.; BRANDFONBRENER, M. and SHOCK, N. W. (1955). The relation to age to certain measures of performance of the heart and circulation. *Circulation* 12, 567.

- LEV, M. (1954). Aging changes in the human sinoatrial node. *J. Gerontol.* 9,1.
- LEV, M. (1968). The conduction system in *Pathology of the Heart and Blood Vessels*, 3rd ed. Gould, S. E. Ed. Charles C. Thomas, Springfield, Ill., 182
- LOWENSTEIN, F. W. (1961). Blood pressure in relation to age and sex in the tropics and an investigation in two tribes of Brazil Indians, *Lancet* 1, 389.
- MANN, G. V.; SHAFFER, R. D.; ANDERSON, R. S. and SANDSTEAD, H. H. (1964). Cardiovascular disease in the Masai, *J. Atheroscler. Res.* 4, 289.
- MASTER, A. M. and OPPNHEIMER, E. T. (1929). A simple exercise tolerance test for circulatory efficiency with standard tables for normal individuals. *Am. J. Med. Sci.* 177, 223.
- Mc MILLAN, J. B. and LEV, M. (1974). The aging heart. II. The valves. *J. Gerontol.* 19,1.
- MITCHELL, J. H.; SPROULE, B. J. and CHAPMAN, C. B. (1958). The physiological meaning of the maximal oxygen intake test. *J. Clin. Invest.* 37, 538.
- MONTOYE, J. H.; WILLIS, P. W. and CUNNINGHAM, D. A. (1968). Heart rate response to submaximal exercise: relation to age and sex. *J. gerontol.* 23, 127.
- MORITZ, A. R. and OLDT, M. R. (1937). Arteriolar sclerosis in hypertensive and nonhypertensive individuals. *Am. J. Pathol.* 13, 679.
- MULLIGAN, R. M. (1974). Amyloidosis of the heart, in structure and chemistry of the aging heart, GEY, K.F. et al. Eds. Mss Information Corporation, New York, 96.
- NATIONAL CENTER FOR HEALTH STATISTICS (1976). Advance data blood pressure of persons 6-74 years of age in the United States, *Vital and Health Statistics*, n.1, U. S. Public Health Service, Washington, D. C., October, 18.
- PADMAVATI, S. and GUPTA, S. (1959). Blood pressure studies in rural and urban groups in Delhi, *Circulation* 22, 395.
- POMERANCE, A. (1972). The pathogenesis of aortic stenosis in the elderly. *Gerontol. Clin.* 14, 1.

- ROBINSON, S. (1938). Experimental studies of physical fitness in relation to age. *Arbeitsphysiologie* 10, 251.
- RYAN, T. J. (1975). Pathophysiology of skin capillaries. *Int. J. Dermatol.* 14, 708.
- SALDANA M. and ARIAS-STELLA, J. (1963). Studies on the structure of the pulmonary trunk. II. The evolution of the elastic configuration of the pulmonary trunk in people native to high altitudes. *Circulation*, 27, 1094.
- SIMONSON, E. (1972). The effect of age on the electrocardiogram. *Am. J. Cardiol.* 29, 64.
- WILLIAMS, A. W.(1941). The blood pressure of Africans, *East Afr. Med. J.* 18, 109.
- WOLINSKY, H. (1970). Comparison of medial growth of human thoracic and abdominal aortas. *Circ. Res.* 27, 531.
- YOFFEY, J. M. and COURTICE, F. C.(1956). *Lymphatics, Lymphy and Lymphoid Tissues*, 2nd ed. Edward Arnold, London.

UM ROMÂNTICO NA CORTE DOS CÉSARES

Paulo Geraldo Bevilacqua*

A criação literária sujeita-se a leis diferentes das normas artísticas. O “presente intemporal”, essencialmente peculiar às letras, mostra que a literatura do passado pode continuar atuante na do presente. (Curtius)

RESUMO

Procuramos mostrar, através de pequenos textos da obra do poeta romano Caius Valerius Catullus, que ele realiza os ideais de um poeta romântico.

PALAVRAS CHAVE: *Romantismo, sentimentalismo, amor, sofrimento.*

ABSTRACT

We intend to show, through small texts written by the roman poet Caius Valerius Catullus, that he fulfills the ideals of a romantic poet.

KEY WORDS: *Romanticism, sentimentalism, love, suffers.*

Bem, não é bem assim, pois o poeta de que falamos, **Caius Valerius Catullus**, nascido em 84 e morto em 54 A.C., passou a maior parte de sua vida sob o governo dos cônsules romanos, entre eles: Cícero, César e Pompeu e durante a ditadura de César, portanto, antes que se iniciasse o período histórico a que se costuma denominar a *Era dos Doze Césares*. É claro, também, que não é verdadeiramente um *romântico*, pois os compêndios de literatura denominam *Romantismo*, o período literário que se seguiu ao *Arcadismo* na década final do século XIX. Então digamos que esses termos, *corte* e *romântico*, foram aqui empregados em **sensu lato**. Já dissemos porque não é propriamente *Corte dos Doze Césares*, vamos procurar justificar o termo *romântico*. Os compêndios de Literatura Latina o denominam *lírico*. Catulo viveu no período *clássico*, *Era de Cícero*. (é a primeira fase do **classicismo romano**; a segunda fase, a do apogeu da Literatura Latina, é a *Era de Augusto*). Mas de *clássico mesmo*, nos “requisitos” que os teóricos exigem para rotular os escritores (predomínio da razão sobre os sentimentos, estilo esmerado (polissez et repolissez) e quejandas, o nosso Caius Valerius Catullus tinha bem pouco. Foi clássico no sentido genérico do termo: *um escritor para ser lido em classe*, assim como muitos outros de todos os períodos literários. O termo *romântico* diz muito mais respeito a ele, pois, foi escritor *romano* e escreveu em *latim*.

Voltemos ao “romantismo” de nosso Catulo que não é o do “movimento literário

*Professor Titular de Língua e Literatura Latina e Filologia Românica da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta – Jundiá

chamado Romantismo mas o do “estado de alma romântico”. Ensina Domício Proença Filho: “Estado de alma ou temperamento romântico é uma constante universal caracterizada pelo relativismo, pela busca da satisfação na natureza, no regional, no pitoresco, e tendo na imaginação o meio para fugir do mundo, com o qual o eu do artista entra em conflito.

Apóia-se na fé, na liberdade, na emoção. Idealiza a realidade. Assim, mesmo um escritor da *Antigüidade Clássica* (grifo nosso) ou da

Idade Média, ou dos nossos dias, pode apresentar elementos que traduzam o seu *temperamento romântico*.”

São alguns desses *elementos* que queremos apresentar na obra de Caius Valerius Catullus. Seu temperamento romântico aparece, entre outros, no seu refúgio na natureza, no sofrimento pela morte do irmão, na partilha do sofrimento com sua amada, no amor não correspondido (*muito romântico*) na sua sensualidade...

Refugia-se na natureza: Depois de sua viagens e permanência em Roma, onde assiduamente freqüenta os “salões das matronas”, ele se refugia na sua casa, na península de Sirmio, nas bordas do lago Benacus, hoje, lago de Garda e exclama:¹

O quid solutis est beatius curis
Cum mens onus reponit ac peregrino
Labore fessi venimus larem ad nostrum
Desideratoque ae quiescemus lecto?
Salve o venusta Sirmio, atque ero
gaude;
Gaudete vosque, Lydiae lacus undae;
*Ridete, quidquid est domi
cachinnorum!*

Oh! Que coisa é mais agradável para a alma livre de cuidados quando a mente depõe o peso do trabalho peregrino, cansados, chegamos ao nosso lar e descansamos no leito desejado? Salve, ó formosa Sirmio, alegre-te com a trombeta; e vós, ondas do lago de Lídio, alegrai-vos; ride tudo que existe na casa de gargalhadas!

Demonstra sensualidade (com boa dose de humor):

Da mi basia mille, deide centum,
dein mille altera, dein secunda centum,
deinde usque altera mille, deinde
centum,
Dein, cum milia multa fecerimus,
conturbabimus illa, ne sciamus,
aut ne quis malus invidere possit,
cum tantum sciat esse basiorum.

Dá-me mil beijos, depois cem, em seguida outros mil, depois o segundo cento, depois até outros mil, em seguida cem, e, por último, como tivemos feito muitos mil misturaremos todos eles, para que não saibamos ou para que ninguém mau possa ter inveja, quando saiba quantos beijos tenham sido.

¹ Os textos latinos foram tirados do livro **Les Lettres Latines**, que garante terem sido dos melhores códices (*Le texte a été établi avec le plus grand soin*). A tradução é nossa.

Canta a beleza da mulher amada, idealizando-a:

Quintia formosa est multis, candida, longa,
recta est. Haec ego sic singula confiteor
totum illud "formosa" nego; nam nulla
venustas
Nulla est it tam magno corpore mica
salis,
Lesbia formosa est, quae cum pulcherrima
tota est,
Tum omnibus una omnes subripuit ve-
neres.

Para muitos Quintia é formosa, para mim
é cândida, alta, esguia. Confesso ser
assim estas coisas, uma por uma mas
dizer que tudo aquilo a faz "formosa", nego
pois não existe em tão magnífico corpo
nenhum encantamento, nenhuma pitada
de sal. Lésbia é formosa então, como é
belíssima totalmente só ela surripou, de
todas, todas as belezas

(Que poeta romântico não gostaria de cantar assim a beleza da mulher amada?)

Compartilha da dor da namorada:

Lugete, o Veneres Cupidinesque,
et quantum est hominum venustiorum,
passer mortuus est meae puellae,
quem plus illa oculis suis amabat;
nam mellitus erat suamque norat
ipsam tam bene quam puella matrem.

Chorai, vós, as Vênus* e os Cupidos, e
tantos quantos homens, servos de
Vênus, o pardal de minha namorada
morreu, o pardal, as delícias de minha
namorada, que ela amava mais que os
próprios olhos, pois era doce (como mel)
e a conhecia como uma criança conhe-
ce a própria mãe.

Canta o amor:

Num longo poema sobre o casamento de Tétis e Peleu (pais do famoso herói da guerra troiana, Aquiles), relata o amor infeliz deles.² Numa digressão, Catullus, como que prenunciando a desgraça do casamento, descreve um rico tapete da leito nupcial cujo bordado representava o drama de Ariadne³

Nessa digressão, Catullus traz as lamentações de Ariadne:

*Vênus, no plural para indicar Vênus e as Graças.

²Nesse casamento receberam de presente dois cavalos imortais que Aquiles cavalgava. Foi, nesse casamento também, que a deusa Discórdia lançou a maçã de ouro que seria oferecida à deusa mais bela o que originou a própria guerra de Troia.

³ *Ariadne foi quem, através de um fio, salvou, do cruel monstro Minotauro, a Teseu que por sua vez a abandonou por Medéia. Tudo muito dramático, muito romântico!*

“Sicine me patriis avectam, perfide, ab aris,
 Perfide, deserto liquisti in litore, Theseu?
 Sicine discedens negleto numine divum
 Immemor a devota domum perjuria portas?
 Nullane res potuit crudelis flectere mentis
 Consilium? Tibi nulla fuit clementia praesto,
 Immite ut nostri vellet miserescere pectus?
 At non haec quondam nobis promissa dedisti
 Voce mihi, non haec misere sperare iubebas...

Por ventura, levada do lar pátrio, pérfido, pérfido, Teseu, não me deixaste na praia deserta? por ventura, afastando-se, esquecido das divindades desprezadas, não levas para casa as injúrias portadoras de maldições? Por ventura nada pôde dobrar o plano de uma mente cruel? Tu não tiveste nenhuma clemência, para que teu coração tivesse misericórdia de nós? E não nos fizeste promessas uma vez, a viva voz para mim, não mandavas esperar estas coisas desvairadamente...

(E continuando lembra a Teseu como ela o salvou e termina:)

Quas ego vae! misera extremis proferre medullis
 Cogor inops, ardens, amenti caeca furore,
 quae quoniam verae nascuntur pectore ab imo,
 vos nolite pati nostrum vanescere luctum,
 Sed quali solam Theseus me mente reliquit,
 Tali mente, deae, funestest seque suosque

As quais (queixas), ai infeliz de mim! Sou impelida, desamparada, ardente, a tirar do último recanto (do coração), cega por um furor insano, as quais, porque, verdadeiras, nasceram do fundo do coração. Mas, ó deusas, não quisestes desfazer nosso luto, mas não só Teseu me deixou só, como também esqueceu a si e aos seus.

Chora pela morte do irmão:

Justifica-se, ao amigo Orto, por não ter concluído uma obra encomendada:

Etsi me assiduo confectum cura dolore
Orto, um pesar cruel me afasta a mim,
 sevocat a doctis, Orto, virginibus,
 Nec potis est dulces Musarum expromere fetus,
 Mens animi: tantis fluctuat ipsa malis!
 Namque mei nuper Lethaeo gurgite fratris
 Pallidulum manans alluit unda pedem.
 Numquam ego te, vita frater amabili
 Aspiciam posthac: at certe semper amabo,
 Semper maesta tua carmina morte tegam

destruído por uma dor continua, das sábias Virgens, e não é possível o espírito tirar os doces frutos das Musas: o próprio espírito se afoga em tantos males! Pois, há pouco, a água corrente no Léteo (rio do Inferno) banhou o pé lívido de meu irmão* Nunca mais te verei a ti, meu irmão mais amável que a vida, e certamente sempre te amarei, sempre comporei poemas tristes por causa de tua morte.

Em seguida compara a sua dor à de Filomena, mãe de Itilo que foi morto por Pronea, irmã de Filomena. Condoídos pelos sofrimentos dela, os deuses a transformaram no rouxinol, por isso seu canto é tão triste.

Chora o amor perdido:

Nesse poema ele dialoga consigo:

Si qua recordanti benefacta priora
voluptas
Est homini, cum se cogitat esse pium,
Nec sanctam violasse fidem, nec foedere
in ullo
Divum ad fallendos numine abusum
homines,
Multa parata manent tum in longa aetate,
Catulle,
Ex hoc ingrato gaudia amore tibi.
Nam quaecumque homines bene
Cuiquam aut dicere possunt,
Aut facere, haec a te dictaque factaque
sunt;
Omniaque ingratae perierunt credita
menti,
Quare cur te iam amplius escrucies?
Quin tu animum offirmas atque istinc
teque reducis
Et deis invitis desinis esse miser?
Difficile est longum subito deponere
amorem
Difficile est, verum, hoc qua lubet
efficias,
O dei, si vestrum est mesereri,
Aut si quibus umquam extremam iam
Ipsa in morte tulisti opem,
Me miserum aspicate, et, si vitam puriter
egi,
Eripite hanc pestem perniciemque
mihi...
Ó di, reddite mi hoc pro pietate mea!

Se o homem que recorda os benefícios passados tem algum prazer quando ele pensa que é íntegro, não violou a fé jurada, nem abusado, desonrou nenhuma vontade dos deuses enganando os homens, então, Catulo, numa longa vida, irão ficar para ti muitas alegrias obtidas deste amor ingrato. Pois, todas as coisas que os homens possam dizer ou fazer de bem a alguém foram ditas e feitas por ti e todos os créditos a uma alma ingrata pereceram. Por que tu sofres ainda mais? Por que tu não relaxas o ânimo? E, portanto, tu te voltas daqui e, mesmo os deuses não querendo, deixas de ser infeliz? É difícil deixar um longo amor subitamente. É difícil, na verdade, que deixes o que agrada. Ó deuses, se é próprio de vós ter misericórdia ou se, já para alguém, alguma vez, na própria morte tiraste o peso olhai-me a mim miserável e se levei a vida com pureza, tirai-me esta peste e desgraça... Ó deuses, devolvei para mim isto (a felicidade) pela minha piedade!⁴

⁴ Provavelmente, São Jerônimo tinha em mente esses versos em que Catulo suplica tão insistentemente aos deuses a sua felicidade para incluí-lo entre os poetas que ele denomina "salmistas" da Literatura Clássica, na introdução que ele faz à sua tradução da Bíblia, a "Vulgata"

Um dístico muito especial de Caius Valerius Catullus:

Não podemos terminar sem mencionar um dístico famoso de Catulo que foi o principal motivo que nos levou a elaborar este trabalho. Empolgamos-nos com estes dois versos pois achamos que eles concentram informações que raramente vemos em tão poucas palavras. O dístico que pode ser considerado um poema elegíaco é este:

Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requires,
Nescio, sed fieri sentio et excrucior.

Odeio e amo. Por que faço isso, talvez perguntes,
Não sei, mas sinto ser assim e sou atormentado atrocemente.

Começemos pelo ritmo:

O dístico elegíaco é composto de um hexâmetro (verso de seis pés)
E de um pentâmetro (verso de cinco pés *)

Os pés desses versos são o **dátilo** (uma sílaba longa e duas breves) e o **espondeu** (duas longas), portanto como num compasso binário, o da marcha; só que aqui, pela cesura e pelos cortes das frases curtas e segmentos de frases, temos um ritmo lento e pesado como uma marcha fúnebre acompanhando a angústia, o sofrimento do poeta.

Ressalta-se a simplicidade da escolha vocabular. As palavras são comuns: odeio, amo, perguntas, não sei, sinto. Talvez a exceção seja **excrucior**, verbo *excrucio*, *are* que quer dizer afligir, atormentar ao qual acrescentamos o advérbio *atrocemente*, por acharmos que no verbo *excrucio*, a raiz *crux, crucis* – cruz, pois não é qualquer sofrimento, tormento, mas um sofrimento de cruz, portanto, muito cruel, atroz.

Toda essa dor é causada por esta **angústia existencial** do homem dividido que o vem acompanhando desde a sua tomada de consciência para saber quem ele é e compreender suas atitudes contraditórias: **ser ou não ser** (Shakespeare); **realmente não consigo entender o que faço; pois não pratico o que quero**, mas **faço o que detesto** (São Paulo) **odeio e amo** (nosso Catulo) e outros tantos.

É, nesse ponto, que Caius Valerius Catullus alcança a **universalidade**, pois exprime um sentimento dos homens de todos os tempos e de todos os lugares.

Também a **ambigüidade** se faz presente neste dístico de Catulo quando, com os verbos transitivos *odiar* e *amar*, ele não coloca nenhum objeto: *quem ele ama e*

odeia? Uma mesma mulher? Odeia a uma e ama a outra? Odeia e ama todo mundo? Ninguém? A ele mesmo?

Nesse texto, como nos anteriores, notamos que as atitudes do poeta está centrada no seu ego: **eu amo, eu odeio, eu soffro...** O **egocentrismo** tão próprio dos românticos.

Creio que a **poesia** (o encantamento, o enlevo) do poema está no impacto que eles nos causa.

Ele ressoa dentro de nós. Deixa de pertencer ao poeta para ser de quem o lê; nos leva a admirar como, com palavras simples, num texto enxuto, ele consegue descrever esta dicotomia que nos angustia, revelando um sentimento próprio da pessoa humana e isto há mais de dois mil anos; bem, bem antes de Yung e Freud. Mais: o poema volta, continuamente, à nossa mente e temos vontade de repeti-lo, fazendo-o nosso:

Eu amo e eu odeio e se me perguntam ou eu me pergunto porque é assim, simplesmente não sei; só sei que isto acontece e com isto eu me angustio, eu soffro como se estivesse numa cruz!

É interessante, também, o fato que ele revela, neste dístico, a atitude literária de quatro estilos de época:

Odeio e amo: idéias antagônicas, antíteses: **barroco**.

Se perguntas a causa: quer saber as causas: atitude racional. filosófica: **renascentismo**

Confesso que não sei: reconhece a realidade do fato: **realismo**

Sinto e soffro atrozmente: **romantismo**.

Por tudo isso, agora, achamos que **Caius Valerius Catullus** é, sem dúvida, um *romântico*⁵ e que não só devia estar na corte dos Césares de Roma mas nas cortes de todos os Césares de todos os tempos e de todos os lugares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURTIUS E. ROBERTS (1996) *Literatura Européia e Idade Média*. S.P. Hucitec.

FERRERO, Guglielmo (1965) *Grandeza e Decadência de Roma*. Porto Alegre. Globo

⁵Não vamos cair na tentação de dizer que Catulo também é um romântico pela coincidência com outros românticos de nossa época: ele morreu jovem (30 anos) e tuberculoso.

- FIRMINO, Nicolau (sd) *Dicionário Latino Português*. S.P. Melhoramentos
- MEUNIER, Mário (1961) *Legenda Dourada (A)*. S.P. Ibrasa.
- MORISSET e THÉVENOT G. (1953) *Les Lettres Latines*. Paris, Éditions Magnard
- NOUGARET L., (1948) *Traité de Métrique Latine Classique*. Paris, C. Klincksieck
- PICHON, René (1847) *Histoire de la Littérature Latine*. Paris, Librairie Hachette
- PROENÇA, Domício F. (1969) *Estilos de Época na Literatura*. S.P. Liceu
- RAVIZZA, Pe. João (1948) *Gramática Latina*. S.P. Salesianas
- SOUSA F. A., (1956) *Novo Dicionário Latino – Português* Porto, Lello e irmão.

KASPAR HAUSER E SEUS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO EM RELAÇÃO AO MUNDO

Vânia Aparecida Acorci Bighetti*

RESUMO

Nosso objeto de análise é a história da vida de Kaspar Hauser contada no cinema por Werner Herzog. Faremos uma análise de alguns aspectos retratados neste filme como a relação entre linguagem, realidade, percepção e significação, tendo como base teórica a obra de E. Orlandi em Análise de Discurso(1999)

PALAVRAS-CHAVE: *discurso; sujeito; significação; linguagem; ideologia; história.*

ABSTRACT

Our object of analysis is Kaspar Hauser's life story told in the movie by Werner Herzog. We will analyze some aspects shown in this film such as the relation between language, reality, perception and meaning, being theoretically based on E. Orlandi's work discourse analysis. (1999).

KEY WORDS: *discourse, subject, meaning, language, ideology, history.*

INTRODUÇÃO

Que sujeito é este? Que mistério envolveu sua vida e sua morte? Essas perguntas justificam o título brasileiro "O enigma de Kaspar Hauser" dado ao filme alemão que tem como título original "Jeder für sich und Gott gegen alle"¹.

Uma história enigmática, que foi e é considerada por muitos autores um suspense criminal, um caso discutido sob o ponto de vista criminalista. Entretanto, Herzog a apresenta como sendo uma forte crítica à sociedade capitalista alemã através do personagem de Kaspar Hauser, que foi prisioneiro num porão escuro até os 18 anos sem nenhum contato com outros seres humanos. O filme inicia quando Kaspar Hauser é abandonado por um desconhecido nas ruas de Nurembergue em 1828, com uma carta na qual há poucas referências à sua misteriosa origem. O rapaz, por estar destituído de linguagem, vê-se absolutamente perdido em um mundo complexo. Kaspar passa alguns anos na casa do criminalista Feuerbach e se sente um estranho, atônito às coisas que o cercam: tudo lhe é assustador e desproporcional. Mesmo depois que passa a conhecer o mundo pela linguagem, por

*Mestranda em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professora de Língua Inglesa na Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta. Coordenadora da WEB Centro de Idiomas.

¹ Cada um por si, Deus contra todos"

signos lingüísticos, ainda se sente confuso e com o olhar perdido, talvez porque, segundo Izidoro Blikstein (1995),... “a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação lingüística com que o recortamos: os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade.”

Qual é, portanto, o papel da linguagem sobre o pensamento e a cognição?

Kaspar escreve suas memórias. No entanto, esse foi um projeto que não terminou, pois sofre uma tentativa de assassinato logo após ter começado a escrever. Sobrevive ao ataque, mas em 1833 é esfaqueado por um estranho num parque e morre três dias mais tarde. O crime nunca foi esclarecido. Há rumores que Kaspar tenha sido mantido preso porque era um empecilho na possível sucessão para o estado de Baden. Quando a notícia da publicação de suas memórias tornou-se pública, foi necessário silenciá-lo no caso de sua história revelar algo. No entanto, suas memórias não acrescentaram muito além de noções confusas. Notamos que o diretor deste filme, Werner Herzog, o trabalha sempre no sentido social. Ele faz duras críticas à sociedade capitalista alemã no decorrer de todo o filme, seja através da figura dos funcionários públicos, colocando-os em ridículas funções de meros repetidores, ou dos burocratas, em papéis de hipócritas. Mesmo a morte de Kaspar é vista sob a questão social. O nome de quem o matou não interessa a Herzog que deixa claro ter sido a própria sociedade que o matou, portanto todos nós. Herzog, coloca vários momentos em que Kaspar não compartilha da sociedade, não se integra. A sociedade o discrimina e ele sente que não é aceito e isto é a morte.

QUADRO TEÓRICO

A obra *Análise de Discurso* de Eni P. Orlandi apresenta os procedimentos analíticos para uma reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia. Deixa o leitor consciente de como o simbólico e o político interferem nas maneiras de produzir sentidos e influenciam o sujeito discursivo pois, ao dizer, nos significamos, e significamos o próprio mundo ao mesmo tempo. Por isso a linguagem é considerada uma prática, pois pratica sentidos, intervém no real e o sentido é história. O sujeito do discurso se faz pela história e é desse modo que o sujeito se constitui e o mundo se significa. A ideologia se materializa na linguagem e faz parte dela. É um mecanismo estruturante ao processo de significação e interpretação. O discurso estabiliza a ideologia, a história.

Faremos também alusão à noção de sujeito, sentido, linguagem e gestos de interpretação.

Quando se fala em sujeito na perspectiva da análise do discurso, entende-se que o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala, outras falas se dizem. Portanto, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, ele é interpelado pela ideologia. Como o sujeito

não é a origem absoluta de seu discurso, cada vez que ele fala, estabiliza aqueles discursos que o constituíram.

Para a análise do discurso, não existe um sentido *a priori*, mas um sentido que é construído e que, segundo Pêcheux, muda de acordo com a formação discursiva a que pertence (contexto histórico-social, interlocutores,...). O sujeito não é consciente de seu dizer e portanto somos seres assujeitados ideologicamente.

Outro conceito importante neste trabalho é o da linguagem, pois na perspectiva discursiva, a linguagem não é um mero instrumento de comunicação ou transmissão de informação, mas sim, de interação, um modo de ação social. É onde se dá o confronto do ideológico com toda a complexidade da significação. Quando dizemos discurso, nos referimos ao efeito de sentido construído no processo de interlocução (o processo de interação entre indivíduos através da linguagem verbal ou não-verbal). A linguagem não é portanto transparente, o sentido não está lá, o que existe são gestos de interpretação e é isso que produz efeitos de sentido.

Não podemos, também, deixar de considerar o conceito de interpretação, isto é "dar" sentido, construir sítios de significância. É neste sentido que se faz presente a ideologia e a história pois, para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha. A interpretação não é um simples gesto de decodificação, de apreensão do sentido. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável, ele historiciza seu dizer. A interpretação é constitutiva da língua, do sujeito e do sentido ou seja, a interpretação os constitui.

E. Orlandi em *Interpretação* (1996) faz uma distinção entre a relação com a interpretação para o sujeito de hoje e o sujeito da Idade Média. As formas-sujeito históricas são diferentes porque a relação com a interpretação é diferente. Por isso o assujeitamento, para o sujeito medieval, se dá pela determinação enquanto o assujeitamento para o sujeito moderno se dá pela interpelação. A determinação se exerce de fora para dentro e é religiosa; a interpelação faz intervir o direito, a lógica, a identificação. A interpelação se constitui de uma dupla determinação contraditória: o sujeito é determinado e determina; é ao mesmo tempo livre e submisso.

Faz se necessário pensar a relação do sujeito com a linguagem como parte da relação do sujeito com o mundo, em termos sociais e políticos. Segundo E. Orlandi, em relação à determinação do sujeito religioso e à interpelação do sujeito moderno, a submissão



do homem a Deus cede lugar à sua submissão ao Estado.

O sujeito religioso não interpreta, ele repete a interpretação que lhe é dada. Ele está preso à letra. Não há um espaço de interpretação, não há espaço entre ele e o dizer.

Quanto à questão da determinação do sentido e do espaço da interpretação, o sujeito, que na determinação religiosa dependia de Deus, no século XVIII, passa a depender da transparência da língua. Ele é seu intérprete.

ANÁLISE DOS DADOS

Retomemos o título original do filme *“Jeder für sich und Gott gegen alle”*, “Cada um por si, Deus contra todos”. Podemos perceber como Werner Herzog critica a religiosidade já a partir do título do filme, nos confundindo, nos fazendo dar um sentido novo a este dito popular pois substitui “Deus *por* todos” por “Deus *contra* todos”. Sempre tomamos como pressuposto que ditos populares são irrefutáveis, mas Herzog nos coloca, logo de início, este enigma que revela indícios sobre seus conceitos quanto à questões religiosas.

Da mesma forma, ao longo do filme, notamos críticas ao sistema religioso. Kaspar admitiu nunca ter sentido a presença de Deus em seu cativeiro quando indagado pelos membros religiosos, mesmo quando insistiram para que ele o fizesse. A religião não fazia parte de sua vida de isolamento. Somente passou a ter contato com o assunto em sua vida adulta, após ter adquirido a língua. Mas não conseguia entender os princípios da religião e Herzog demonstra a incoerência da religião na vida de Kaspar mostrando como a religião lhe é imposta pela civilização por interesse do Estado.

Kaspar não estava preparado para viver na civilização. Não se adaptou à comunidade e por isso foi morto, por não se adequar a esta civilização imposta a ele. Segundo Sigmund Freud, em *O mal-estar da civilização*, a liberdade do indivíduo não constituiu um dom da civilização. O desenvolvimento da civilização impõe restrições a ela, e a justiça exige que ninguém fuja à estas restrições. Kaspar tinha seus instintos, não estava preparado para uma civilização que restringia os instintos, assim como não conhecia “sentimento de culpa”, assunto também retratado por Freud em sua obra.

Exemplos não faltam quando fazemos uma análise de como se constituem os sentidos no sujeito afetado pela história. A cena em que Kaspar foge da igreja assustado é um bom exemplo de como ele não foi constituído pelo nosso discurso, não se localiza nele, assim como não nos localizamos no dele. Ele não consegue captar o mundo como um indivíduo normalmente o faz. Deduzimos, então, que seu sistema perceptual não tem uma prática social (práxis), não foi constituído discursivamente.

Ele esteve isolado desde o nascimento até a maturidade de qualquer contexto discursivo ou prática social: portanto sem discurso não há significação. A ausên-

cia da fala influenciou na percepção da realidade, na orientação do mundo e no pensamento. Ele interpreta o mundo de modo diferente daquele que a sociedade o interpreta, ele enxerga o mundo de maneira diferente devido à sua história. Sua linguagem é reflexo disso pois não temos noção do que acontece no subconsciente. Mais uma vez, Herzog critica a religiosidade pelos atos de Kaspar, que não foi interpelado pelo discurso. Ele é ali um estrangeiro, faz gestos de interpretação diferentes que são interpretados pela sociedade também de uma maneira diferente. É encontrado sozinho na praça imóvel com um chapéu em uma das mãos e a carta na outra. Ele não sabe se mexer sozinho, aonde o colocam, ele fica, por isso ficou por muito tempo naquela posição. Os outros o interpretaram como maluco quando recusou dizer seu nome, quando não aceitou o alimento para comer ou quando não demonstrou medo diante da ameaça com fogo ou com a espada. O fato é que ele não conhecia o mundo e por isso foi colocado na marginalidade, sendo preso com vagabundos e bagunceiros. Somente depois da linguagem ensinada pelas crianças e pela família humilde, começa a construir sua história. Kaspar passou por um árduo processo civilizatório, que lhe proporcionou um tipo de interpelação cultural. Mesmo assim lhe foi muito difícil interpretar o ambiente que o cercava, conforme lhe queriam impor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirado por uma história verdadeira, Werner Herzog cria um inesquecível clássico do Cinema Novo Alemão (dominante na República Federal da Alemanha 1965 – 1982) manifestando sua crítica em relação a questões religiosas, fazendo alusão ao fracasso de ideais e convenções sociais. Faz perguntas certas e deixa as respostas por nossa conta. O filme é atravessado por vários discursos; históricos, políticos, religiosos e ideológicos, dependendo do falante e sua intenção discursiva. O fato é que, em se tratando de discurso, não há neutralidade.

Tudo isso nos leva a questionar até que ponto a linguagem nos permite conhecer o real e o que supomos ser a realidade não é mais do que o resultado de nossa percepção cultural, determinada pelo discurso, que previamente condiciona a percepção. Como entraríamos em contato com o real sem recursos de práticas culturais e de linguagem?

Segundo E. Orlandi, o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. As palavras simples do dia a dia já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram mas que significam em nós e para nós. A língua só faz sentido porque se inscreve na história.

Conhecemos, dessa forma, através da enigmática figura de Kaspar Hauser, um pequeno exemplo de como todo sujeito é constituído de uma ideologia, se faz pela história e como essa história influencia sua percepção de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLIKSTEIN, Izidoro.(1995). *Kaspar Hauser, ou A Fabricação da Realidade*. 4ª ed. São Paulo. Ed.Cultrix.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 7ª ed. Campinas, S.P. editora da Unicamp (Coleção Pesquisas).
- FREUD, Sigmund.(1930) *O mal-estar na civilização*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro. Imago, 1997.
- ORLANDI, Eni Puccinelli.(1999). *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas, S.P. Pontes.
- ORLANDI, Eni Puccinelli.(1998). *Identidade Lingüística Escolar* in *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado/ Inês Signorini (org.)*. Campinas. S.P.. Mercado de Letras:S.P.: Fapesp.
- ORLANDI, Eni Puccinelli.(1996). *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*.2ª ed. Petrópolis, R.J. Editora vozes.

SÍNDROME DE ENCANTAMENTO E DEPENDÊNCIA DE DROGA

José Antônio Zago*

RESUMO

A síndrome de encantamento é caracterizada pela co-ocorrência de comportamentos resistentes à mudança de vida na dependência de droga. Esses comportamentos são: uma condição de escravo da droga, do opressor hospedado no oprimido e de relacionamento de afeição e de respeito, por quem trafica a droga, à semelhança do que acontece na síndrome de Estocolmo.

São apresentados argumentos sobre as implicações dessa síndrome no posicionamento do sujeito na sua relação com o mundo e os outros.

PALAVRAS-CHAVE: *síndrome de encantamento; dependência de droga; contos de fada; conscientização.*

ABSTRACT

The enchantment syndrome is characterized by the co-occurrence of resistant behaviors to life changes in drug dependence. These behaviors are: a condition as a slave to the drug, the oppressor hosted in the oppressed and the relationship of affection and respect for those who are drug dealers, similar to what happens in the Stockholm Syndrome.

Arguments are presented about the implications of this syndrome in the subject's position in relation to the world and other people.

KEY WORDS: *enchantment syndrome, drug dependence, fairy tales, consciousness.*

No trabalho clínico com pessoas dependentes de substâncias psicoativas temos constatado que algumas delas são resistentes ao tratamento ou em aceitar ajuda de familiares.

Essas pessoas dependentes geralmente argumentam que estão bem na situação em que se encontram, defendem o uso de drogas ou defendem que determinada droga não é nociva, apesar das visíveis perdas pessoais e materiais que vêm acumulando na vida. Essas pessoas se colocam numa posição defensiva, revelando uma dificuldade de elaborar criticamente a condição de dependente e das perdas conseqüentes a essa forma de viver. São, portanto, além de dependentes, defensoras do universo das drogas e dos indivíduos nele envolvidos; onde os vínculos de afeição com aqueles que traficam as drogas ou com colegas usuários são mais

*Psicólogo do Instituto Bairral de Psiquiatria - Itapira, SP. Mestre em Educação pela Universidade de Piracicaba.

poderosos que quaisquer outros tecidos no âmbito da família. Esta, muitas vezes, passa a ser vista como uma ameaça ao modo de viver do dependente.

Essas considerações sobre o dependente resistente à mudança são fundamentadas nos argumentos a seguir:

a) O Brasil foi o último país a abolir a escravidão, depois de severas pressões internacionais no sentido de mudanças econômicas e na emergente relação de trabalho que se estabelecia com a imigração.

Durante a escravidão, embora escravos, e deve-se assinalar que por imposição, muitos negros lutaram, de uma forma ou de outra, para saírem da condição de escravos. Assim, ninguém lutou mais contra a escravidão que seus próprios escravos, rebelando-se ou buscando estratégias de resistências como fugas, sabotagens, negociações com senhores, etc (COTRIM, 1999).

Negar-se a ser escravo, por qualquer meio, era a tentativa de ser livre:

“Houve os que suicidaram comendo terra, enforcando-se, envenenando-se com ervas e potagens dos mandigueiros. O banzo deu cabo de muitos. O banzo – a saudade da África. Houve os que de tão banzeiros ficaram lesos, idiotas. Não morreram: mas ficaram penando. E sem achar gosto pela vida normal – entregando-se a excessos, abusando da aguardente, da maconha, masturbando-se.” (FREYRE, 1987: 478).

Sublinha-se que “sem achar gosto pela vida normal”, era estar inconformado em ser oprimido, pois “vida normal”, no contexto, era aceitar ser escravo.

Com a abolição do regime escravo a maioria dos negros abandonou as senzalas na procura de vida nova. Entretanto, havia escravos que quiseram permanecer como escravos.

Em seu romance *Fogo Morto*, José Lins do Rego mostrou a decadência dos engenhos de cana-de-açúcar, em particular do Engenho Santa Rosa; o qual perde poder e é engolido pelas forças emergentes da usina e do capitalismo moderno, em função das mudanças econômicas que determinavam novas relações entre o capital e o trabalho. Com a abolição da escravatura há a debanda dos até então escravos, mas “Em todos os engenhos haviam ficado escravos que não quiseram abandonar os senhores, que amavam os senhores como se fossem criaturas da casa-grande.” (REGO, 1997: 154).

Embora livres pela Lei Áurea, houve então escravos que quiseram permanecer escravos, permanecer nas senzalas. Havia criado uma relação de afeição para com os seus senhores, para com seus opressores. A rigor, a escravidão os adoeceu a ponto de não conseguirem negar a condição de escravos, a ponto de se conformarem na condição de oprimidos. É possível que esses que ficaram espontaneamente nas senzalas não sentiam mais forças para buscar um viver diferente e exercer seus direitos de cidadão.

Na prática, a liberdade era uma condição a ser conquistada, que não era dada, não era gratuita. Desse modo, deve ter sido muito laborioso, após a abolição,

o negro buscar seu novo lugar social, conseguir trabalho, moradia e prover seu próprio sustento num contexto de profunda desconfiança e preconceito a seu respeito. Gregório Bezerra, em suas memórias, contou a história de um feitor negro no nordeste: “Ele tinha sido escravo e continuava pior que escravo. E tinha saudade da escravidão, porque, segundo ele, naquela época comia carne, farinha e feijão à vontade e agora mal comia um prato de xerém com água e sal.” (Citado por COSTA, 1986: 96).

O dependente de drogas que se nega deixar a droga, que se nega a receber ajuda da família ou de pessoas próximas, que se nega ouvir argumentos contrários à sua forma de vida e que se nega a pensar sobre sua condição de escravo da droga é semelhante ao escravo que pediu para permanecer na senzala.

Nesse caso, o dependente acredita que a droga, exclusivamente, lhe dá o sentido de sua vida. É como se fosse mais fácil ser drogado, pois a vida “normal” implica em buscar ou descobrir sentido em si mesmo e estabelecer relações construtivas com a sociedade; tarefas que exigem disposição, um sempre fazer e refazer, superar frustrações e perdas, renovar esperanças e aceitar que muito da existência é apenas provisório.

Esse dependente está duplamente adoecido: pela própria dependência e por falsamente acreditar que é livre, haja vista que para ele sua condição de escravo é o mesmo que liberdade, não ensaiando o mínimo esforço para superar sua escravidão. Há, então, uma inversão de valores: sendo escravo da droga, considera-se senhor de si, quer dizer, supõe-se livre.

Dessa forma, não há luta, não há um movimento de mudança. Se para o negro, na época da escravidão, a fuga, o morrer de saudade da África, cometer suicídio, abusar da aguardente, da maconha, entre outros, eram maneiras de romper a relação escrava; já no dependente de droga, que assim quer permanecer, está ausente o desejo de ser si mesmo, de ser autenticamente. A característica fundamental da liberdade é a possibilidade de fazer escolhas. Com a droga essa possibilidade está atrofiada.

Mesmo aqueles dependentes que ao julgarem certas drogas como “pesadas” as substituem por outras, também por eles consideradas “leves” ou por drogas lícitas, continuam mantendo atrofiada a possibilidade de escolhas. Tal é semelhante ao “... escravo (...) substituído pelo paria de usina; a senzala pelo mucambo; o senhor do engenho pelo usineiro ou pelo capitalista ausente.” (FREYRE, 1987: 32).

Também, as condutas marginais do dependente de droga, como o roubo, o furto, o estelionato, e quais aparecem em sua história de vida a partir da escravidão com as drogas, não podem ser entendidas com justificativas buscadas no seu passado, ou seja, uma tendência de explicar o comportamento presente como resultante de um conflito ou trauma na infância. Isso é tão absurdo quanto julgar a moral do negro no Brasil por sua suposta influência nociva, pois não foi a questão da raça, mas dessa raça sofrida na condição de escravo, do sistema social da escravidão (FREYRE, 1987).

Quer dizer, não é a pessoa do dependente de drogas que deve ser julgada de marginal, mas entender e questionar esses comportamentos como conseqüentes de sua condição de escrava das drogas e não produtos de problemas do desenvolvimento.

Não existe escravidão pesada ou leve. Ser escravo é não querer ser si mesmo. A assunção como sujeito requer uma presença atuante e construtiva no mundo, de forma crítica e responsável.

b) FREIRE (1974: 52) concebeu que a alfabetização visa o sujeito dizer a “sua própria palavra”. Antes, é o “*opressor hospedado no oprimido*”, isto é, uma estrutura de dominação que determina uma dualidade existencial dos oprimidos.

A idéia central de Freire é que a palavra expressa pelo oprimido é a *palavra alheia*, depositada no hospedeiro pelo hóspede, portanto uma palavra dissociada da própria experiência e de um agir verdadeiro, a qual foi colocada de fora para dentro na boca do oprimido: “Não é a palavra nascida do coração ou de dentro para fora. A palavra do oprimido está proibida e sobrevive apenas como semente ou como palavra não pronunciada.” (AMATUZZI, 68-70).

Segundo Freire:

“ (Os oprimidos) Sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem expectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.” (FREIRE, 1974: 36).

O dependente de drogas que se nega deixar a droga, que se nega a receber ajuda da família ou de pessoas próximas e que se nega ouvir argumentos contrários à sua forma de vida é um oprimido cujas defesas são pela fala do opressor hospedado em si. Aí, a busca de um sentido para a vida não é um processo que ocorre de seu interior para o exterior, mas que foi colocado de forma pronta de dentro para fora por meio de um objeto destrutivo: a droga.

Embora esse dependente tenha momentos de dúvidas, não as alimenta com a reflexão. A angústia e a culpa aparecem então nesses momentos. Mas com medo do sofrimento, condição intrínseca do ser vivo, e da culpa de não ter assumido a si mesmo, alivia a angústia e a culpa com o consumo de mais droga.

É evidente que as drogas eliciam prazer, diga-se prazer fugaz. Mas o preço pago pelo dependente por esse prazer é muito caro em todos os sentidos. A dualidade é exatamente por se achar incapaz de ser feliz sem as drogas, isto é, de descobrir sentido na vida sem as drogas. Teme, então, expulsar o opressor hospedado e expressar a própria palavra, ou seja, ser si mesmo, porque, o opressor, o que rouba

a palavra do outro, tem uma grande descrença no oprimido. Por isso prescreve seus comportamentos porque considera o oprimido um incapaz (FREIRE, 1974). Quando, por exemplo, o oprimido não tem dinheiro para comprar a droga, o opressor “sugere”: “Você não tem alguma coisa de valor (um objeto, por exemplo) em sua casa?”

Para AmatuZZi, ao interpretar Freire, uma verdadeira libertação não é conquistada somente com uma atuação concreta externa contra o opressor, mas deve ser, simultaneamente, uma expulsão do opressor de dentro de si. A palavra verdadeira, o falar autêntico ou a palavra própria, resulta do processo dialético que une a ação à reflexão, o interno e o externo, que faz a *experiência* (vivência subjetiva) equivalente à *ação* (prática objetiva):

“A própria palavra, a sua, corresponde pois à palavra que transforma o mundo e a si mesmo face ao mundo, a partir de algo que é próprio, seu, isto é a experiência que pertence a cada um e ao povo e que é formulada no ato de apropriar dela, o qual é o ato de transformar o mundo.” (AMATUZZI, 1989: 70).

c) A síndrome de Estocolmo basicamente refere-se aos sentimentos positivos do refém pelo captor e de sentimentos negativos do refém pelas autoridades que tentam libertá-lo. O nome foi dado a partir de um assalto ocorrido em Estocolmo, Suécia, em 1973, quando quatro pessoas foram feitas reféns por dois assaltantes durante seis dias. Esses reféns passaram a considerar os assaltantes como que os protegendo da polícia. De um modo geral, o refém ou o seqüestrado desenvolve sentimentos paradoxos de afeição e temor para com o assaltante ou seqüestrador.

É uma maneira da vítima manter um equilíbrio cognitivo e emocional, como forma de sobrevivência, frente a uma situação traumática, defendendo o agressor e entendendo seu comportamento como produto de uma sociedade injusta. O conceito da síndrome de Estocolmo tem sido ampliado para diversas situações como da mulher maltratada no lar, abuso físico ou emocional de crianças, etc. (MONTERO, 1999).

O dependente de drogas que se nega deixar a droga, que se nega a receber ajuda da família ou de pessoas próximas e que se nega ouvir argumentos contrários à sua forma de vida é porque desenvolveu também sentimentos de afeição e de temor para com aqueles com quem obtém a droga. Tal como ocorre na síndrome de Estocolmo, esse dependente tem sentimentos positivos para com seus “seqüestradores”, tendo-os como indivíduos bons e “que sabem das coisas”. Ao contrário, os familiares e os que tentam ajudá-lo são vistos pelo dependente como pessoas ruins e “que nada entendem da vida”. Uma forma de o dependente manter sua “sobrevivência”, já que para ele viver é praticamente o mesmo que usar droga. Romper essa relação, para o dependente, seria o mesmo que abrir mão de uma referência concreta de proteção e de apoio contra a sociedade injusta e sem sentido.

Esse vínculo de afeição do dependente para com o objeto droga, representante daqueles que a traficam, parece tão estruturado que torna difícil de ser rompi-

do por argumentos lógicos. Os conteúdos emocionais dominam a estruturação lógica do pensamento e embotam a capacidade de conscientização. Em outras palavras, o dependente, nesse caso, está conformado no papel de refém. Além do mais, defende o opressor, o que torna uma relação estranha para quem observa ou convive com ele. O que falta ao dependente é coragem de viver. Coragem para a vida, onde as possibilidades de sobrevivência, embora muitas delas custosas, são múltiplas.

Esses comportamentos co-ocorrentes, quando apresentados pela pessoa dependente de droga, denominamos de *síndrome de encantamento*.

Encantamento é um termo extraído dos contos de fada. Não é incomum nos contos de fada uma figura humana ser transformada, por magia, em um animal, isto é, o encantamento. Geralmente, o desenrolar dos contos é em torno de quebrar o encantamento e a recuperação da forma humana. A figura animal ou a figura humana encantada representa nos contos de fada, entre outros significados, que está ativa apenas a parte mais primitiva (a parte animal) e que a porção mais evoluída (=consciência) está ausente. Por exemplo, em uma das versões do conto *As Três Penas*, sob a terra é uma linda moça fiando e que se transforma num sapo quando vem à superfície. Ou seja, embaixo da terra é uma pessoa muito bonita, mas quando vem em direção à superfície, ao mundo humano, ao mundo consciente, é um sapo, é primitivo. O encantamento é quebrado pela confiança, aceitação e amor incondicionais, quer dizer, depois que o sapo pede para ser aceito como se fosse um ser humano (FRANZ, 1990).

Em outros contos, por exemplo em *A Bela Adormecida* e *A Branca de Neve*, o encantamento é um longo sono que pode ser interpretado como uma reação à ameaça de crescer e enfrentar as dificuldades da vida. Nesses contos um beijo (= gesto de amor) quebra o encantamento:

“A fuga narcisista é uma reação tentadora para as tensões da adolescência, mas adverte a estória, conduz a uma existência perigosa, semelhante à morte, se a abraçamos como um escape para as incertezas da vida. O mundo inteiro fica morto para a pessoa: eis o significado simbólico e admonitório do sono mortífero em que caem tudo e todos que circundam Bela Adormecida. O mundo só está vivo para a pessoa que desperta para ele. Só o relacionamento com os outros nos ‘desperta’ do perigo de deixar nossa vida adormecida.” (BETTELHEIM 1979: 274).

E quem provoca o encantamento geralmente é a figura da bruxa ou da feiticeira, que dentre várias interpretações, significa o princípio da morte, da doença, da desintegração, da cobiça e da discórdia por meio da intriga, do envenenamento, da calúnia (FRANZ, 1984).

Resultante dos comportamentos co-ocorrentes (escravo da droga, o opressor hospedado, vínculos de afeição e de temor para com o opressor), a síndrome de encantamento, assim, caracteriza-se na consciência adormecida ou encantada da pessoa dependente de droga resistente à mudança.

O conceito de consciência não se refere aqui ao sentido neuropsiquiátrico, do estado de vigília; nem à consciência do vivido ou à consciência moral, mas a consciência como processo de ser-no-mundo:

“A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição. (...) A conscientização não pode existir fora da ‘praxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo do ser transformar o mundo que caracteriza os homens.” (FREIRE, 1979: 26).

Na síndrome de encantamento a pessoa vive de forma primitiva, no preenchimento de suas necessidades mais corpóreas e imediatas, por exemplo como obter droga. É um ser humano, evidentemente, com todos os direitos de cidadão, mas longe de exercer a cidadania, a qual implica numa relação de respeito e de dignidade para consigo e para com os outros. Na síndrome de encantamento a pessoa gira tal como um satélite no universo das drogas, relegando o semelhante, o próximo, num plano secundário ou como mera extensão para manter sua dependência. É como viver fechado para o mundo, à semelhança de uma ostra, isto é, num ostracismo.

É necessário esclarecer que a dependência de droga não é determinada geneticamente, segundo reducionismo biológico. “(...) somos seres geneticamente, culturalmente e socialmente *condicionados*, mas não *determinados*.” (FREIRE, 1996: 21). Em outras palavras, a dependência de droga não é natural, mas histórica. E tudo que é histórico pode ser mudado.

Não é incomum uma pessoa dependente de droga estar conformada porque implicitamente acredita que seu problema é hereditário: “Meu avô bebia, meu pai bebia e vários tios bebem. Acho que é por isso que uso droga.” A questão que deve ser colocada a essa pessoa é: “Por que você quer continuar essa história?”, ou “Por que você não muda então essa história?”

A ostra é um símbolo da natureza carnal e corruptível. E quando uma partícula irritante, como um grão de areia, aloja-se em seu interior, forma-se, em torno dessa partícula irritante, a pérola, algo incorruptível (FRANZ, 1984). Tal simboliza a possibilidade de uma mudança radical (conscientização @ transformação). Essa mudança radical significa a assunção do sujeito que passa a construir a sua história, que assume expressar a própria palavra e é continente com aqueles que o querem bem.

De um lado, quebrar a síndrome de encantamento requer uma disposição inicial da pessoa dependente. Essa disposição está presente nos momentos de dualidade, de dúvida. Por outro, a tarefa de quem se propõe a dar ajuda requer habilidade, empatia e momentos certos para alimentar a dúvida. A dúvida alimentada poderá ser transformada em angústia e, depois, em desespero.

Estar desesperado, ou tomar consciência de seu desespero, poderá ser o embrião da fé (KIERKEGAARD, 1988). Não nos referimos exclusivamente sobre a fé cristã, mas a fé que desperta a esperança da vida nova. Essa tarefa requer também, e principalmente, que seja realizada de forma genuína, pois somente o amor quebra os encantamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATUZZI, Mauro Martins. (1989). *O Resgate da Fala Autêntica*. Campinas: Papyrus.
- BETTELHEIM, Bruno. (1979). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- COSTA, Emília Viotti da. (1986). *A Abolição*. Rio de Janeiro: Global.
- COTRIM, Gilberto. (1999). *História Global*. São Paulo: Saraiva.
- FRANZ, Marie-Louise von. (1984). *A Individuação nos Contos de Fada*. São Paulo: Paulus.
- FRANZ, Marie-Louise von. (1990). *A Interpretação dos Contos de Fada*. São Paulo: Paulus.
- FREIRE, Paulo. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREYRE, Gilberto. (1987). *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Círculo do Livro. (Publicado originalmente em 1933).
- KIERKEGAARD, Sören Aabye. (1988). *O Desespero Humano*. (Os Pensadores, pp. 187-279). São Paulo: Nova Cultural. (Publicado originalmente em 1849).
- MONTERO, Andrés. (1999). Shaping the etiology of the Stockholm Syndrome: hypothesis of the induced Mental Model. *IberPsicología*, 5 (1): 4.
- REGO, José Lins do. *Fogo Morto*. (1997). São Paulo: O Estado de S.Paulo/Klick Editora. (Publicado originalmente em 1943).

ANÁLISE E PROGRAMAÇÃO DE CONTINGÊNCIAS AO ADMINISTRAR AGÊNCIA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇAS E JOVENS: DA CARACTERIZAÇÃO DE NECESSIDADES SOCIAIS À IMPLEMENTAÇÃO DO FUNCIONAMENTO*

Ana Lucia Cortegoso*

RESUMO

O exame do processo de implementação de uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens, concebida a partir de uma criteriosa descrição de necessidades sociais e planejada a partir de conhecimento científico disponível sobre atendimento educacional a esta população, possibilitou identificar classes de comportamentos componentes da classe “administrar organizações”, que fazem parte - ou geram - contingências comportamentais relevantes para o funcionamento da agência e para o cumprimento de sua função social. Regras, procedimentos, arranjos físicos, atividades oferecidas e desenvolvidas no âmbito da agência foram identificadas e examinadas, como resultado de ações humanas e como condições para outras tantas, ressaltando a importância de que o conhecimento produzido no âmbito da Análise do Comportamento seja empregado no desenho do dia a dia de organizações humanas para atender às mais diferentes necessidades sociais. Resulta da análise desenvolvida indicação de comportamentos componentes da classe “implementar organizações” e de condições a que ficam sujeitas crianças e jovens usuários diretos da agência, suas famílias e os profissionais que atuam na agência, bem como de relação entre tais condições com os objetivos da agência e com o conhecimento sobre conduta humana.

PALAVRAS-CHAVE: análise e programação de contingências – contingências em organizações – administração de comportamentos – educação infantil – organizações educativas.

ABSTRACT

The process of implementation of an educational agency for children and youngsters, conceived from a critical description of the social necessities and planned from the scientific knowledge available about educational aid to this population helped identify behavior classes components of the class “manage organizations”, that are a part of – or Generate – behavior contingencies relevant to the agency operation and to fulfill its social functions. Rules, procedures, physical arrangements, offered and developed activities in the agency’s scope were identified and examined as the result of human actions and as conditions to many others, pointing out the importance of the knowledge produced in the Behavior Analysis scope to be used in human organizations on a daily basis to fulfill the most varied social necessities. Results from the developed analysis, indicated behaviors components from the class “implement organizations”

*Este texto corresponde à parte do trabalho desenvolvido como tese de doutorado da autora, na PUC-SP, tendo contado com apoio do CNPq e com a colaboração do Prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé (Universidade Federal de Santa Catarina).

**Docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

and conditions to which children and youngsters are exposed to who are constantly using the agency, their families and the professionals that act in the agency, as well as the connection between these conditions with the agency's objectives together with the knowledge about human behavior.

KEY WORDS: *analysis and programming of contingencies – Contingencies in organizations – behavior management – children education – educational organizations.*

A despeito dos mais de 50 anos decorridos, desde que Skinner (1977/1948) traduziu sua esperança de que o homem, a partir da Análise Experimental do Comportamento, pudesse construir uma sociedade mais igualitária e digna de sua condição no mundo, Walden Two permanece tanto como alento quanto como desconforto para muitos dos que se dedicam a compreender a conduta humana, ao menos do ponto de vista do behaviorismo. Um alento, porque é sempre possível encontrar - ou reencontrar - naquele texto motivação para prosseguir. Desconforto pela constatação de que muito pouco do já considerável conhecimento produzido tem sido efetivamente transformado em ferramenta para construção da sociedade com a qual o romance acena. Do mesmo modo que permanece como alento a existência de uma comunidade experimental como Los Horcones (México) que, com suas idéias e práticas, consegue mobilizar um contingente considerável de pessoas interessadas ou envolvidas com Análise do Comportamento para um encontro com um de seus membros (tal como ocorreu em 1999, por iniciativa da ABPMC), despertar sonhos adormecidos em gerações mais antigas e novas esperanças em gerações mais novas mas, com essas mesmas idéias e práticas, assusta os que identificam as próprias dificuldades para colocar em prática, em sua própria vida, os princípios e conceitos que defendem como significativos para outros.

Incontáveis e muito diversas podem ser as razões pelas quais uma ampla reorganização social com base nos princípios do behaviorismo radical não tem sido promovida ou mesmo buscada, proposital e decididamente. Tal busca parece revelar-se em todo seu potencial apenas em situações específicas e restritas, das quais a própria obra de Skinner, revelado em trabalhos tais como os de Andery (1990, 1993) e de Sérgio (1983, 1990), entre outros, demonstrando a presença de uma visão de homem e do papel da cultura já na origem de seus trabalhos, a síntese de Sidman (1995) sobre o significado da coerção, e o empenho dos cientistas de Los Horcones em fazer da própria existência um laboratório, são exemplos.

Contudo, não parecem faltar apenas iniciativas radicais de mudança nas condições de vida humana. A transformação de conhecimento em comportamentos humanos, como parte do processo de produção de conhecimento e não como outro processo separado deste, nas palavras de Botomé (1996), parece estar muito aquém tanto daquilo que se impõe como necessidade social, na forma de sofrimento humano dos mais diversos tipos e graus, quanto do conhecimento já disponível, a despeito da urgência dessa transformação.

Um dos contextos em que o conhecimento produzido no âmbito da Análise

do Comportamento parece ter uso modesto, em geral aparecendo apenas em função da utilização de técnicas e procedimentos específicos, diz respeito ao funcionamento de organizações, como entidades em que uma complexa rede de relações comportamentais se estrutura para cumprir uma finalidade comum. A Associação Morumbi de Assistência ao Excepcional (AMAE), entidade de atendimento a deficientes mentais profundos, em Itapeverica da Serra, que se estabeleceu como laboratório de programação de contingências comportamentais a partir da atuação de equipe sob a coordenação do Prof. Hélio José Guilhardi em 1973 e a proposição e implantação de um sistema de atendimento a usuários dos serviços de saúde no Município de São Paulo (Botomé, 1981a) são exemplos já tradicionais de iniciativas de análise e programação de contingências de natureza sistêmica. E embora exemplos mais atuais também possam ser apontados, eventualmente até mesmo uma quantidade considerável deles, muitas outras são, contudo, as oportunidades não aproveitadas e necessidades não atendidas de transformação do conhecimento da Análise do Comportamento em contribuição específica para produzir, senão “walden twos”, como muitos analistas de comportamento ainda almejam, ao menos novos laboratórios capazes de indicar - e de produzir - alguns rumos novos para a construção de sociedades e culturas mais compatíveis com a vida no planeta - e não apenas para a espécie humana. Este texto relata uma experiência que, talvez pretensiosamente, pretende inserir-se neste rol, lamentavelmente ainda restrito, considerando a dimensão das necessidades.

A partir da identificação de um conjunto de necessidades sociais relativas ao tipo e qualidade de atendimento educacional disponível para crianças e jovens em uma cidade do interior do estado de São Paulo, foi proposta a criação de uma agência de prestação de serviços, com determinadas características, como forma de lidar com a insuficiência e precariedade desse atendimento. Uma análise do processo de administrar intervenção profissional e produção de conhecimento ao lidar com esta necessidade identificada possibilitou localizar (ou propor) um conjunto de classes de comportamentos gerais componentes daquela denominada “administrar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens”, tais como: 1. caracterizar necessidades sociais como ponto de partida para a proposição de intervenções profissionais no âmbito do atendimento educacional a crianças e jovens; 2. propor forma de intervir no atendimento educacional a crianças e jovens a partir de problemas identificados neste atendimento; 3. planejar agência de atendimento educacional a crianças e jovens capaz de eliminar ou atenuar os problemas identificados e de promover condições satisfatórias de atendimento educacional a esta população; 4. implantar agência de atendimento educacional a crianças e jovens e 5. implementar agência de atendimento a crianças e jovens de forma a suprir as necessidades identificadas, tal como expressas por Cortegoso (1994). Em relação a cada uma destas classes de comportamentos gerais, foi possível identificar outras mais específicas, componentes das primeiras, bem como caracterizar as condições diante das quais cada uma das classes de comportamentos gerais se deu

(condições antecedentes) e resultados, produtos e efeitos decorrentes delas (condições subseqüentes). Neste texto serão apresentados e examinados dados relativos à classe de comportamentos “implementar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens”, em termos das condições diante das quais ela e as que a compõem se deram (sendo parte destas condições resultados das classes de comportamentos anteriores no processo de administrar a agência), dos comportamentos identificados como componentes da classe e de amostras dos resultados produzidos por estes comportamentos em termos de contingências a que ficaram expostos crianças, jovens, suas famílias, educadores e administradores, componentes do universo de ação da agência.

Implementar uma agência de atendimento que busca tanto oferecer um serviço específico quanto produzir conhecimento sobre relações envolvidas com aquilo que já existe e o que ainda necessita existir (no caso, em termos de atendimento educacional a crianças e jovens) significa, como parte do processo de administrar, traduzir definições, decisões e conhecimento disponível em parte do ambiente em que vivem e se comportam todos os que fazem parte deste sistema comportamental, de modo a tornar operantes variáveis e valores de variáveis diversos daqueles que foram identificados como responsáveis pela produção dos problemas identificados em relação ao atendimento educacional de crianças e jovens.

A que condições é desejável que estejam expostos indivíduos cujos comportamentos são de interesse em função de sua relação com o problema com o qual a agência pretende interferir? O que deve existir como influência para comportamentos de crianças e jovens atendidos, profissionais que respondem pela ação concreta da agência, famílias das crianças atendidas, etc. para que a agência possa, de fato, constituir uma alternativa de atendimento eficaz e relevante?

Ao “planejar” aspectos diversos do funcionamento de uma agência educacional, costumam (ou devem) ser definidas condições para utilização do conhecimento disponível e elaboradas propostas sobre como proceder para obter efeitos pretendidos em relação aos objetivos da agência. Transformar em aspectos relevantes do ambiente as propostas geradas a partir das ações de planejamento, no contato direto e poderoso com o cotidiano, é a essência do que deve ocorrer na implementação de uma agência ou serviço nascido para atender a necessidades sociais.

Como deve ser (e agir) uma agência de atendimento a crianças capaz de contribuir para a “solução” de um problema que traz decorrências importantes para crianças, famílias, profissionais e para a sociedade como um todo é algo que só pode ser definido parcialmente, quando estas decisões ocorrem temporalmente distantes das situações reais de funcionamento da agência, quando se modificam a cada ação humana. O que a agência deve ser e fazer a cada momento envolve definições - e ações - capazes de construí-la a partir de acompanhamento e avaliação constantes desta realidade dinâmica que passa a existir apenas quando se dá sua implementação, sendo então possível levar em conta os efeitos que estas próprias ações, dentre outras, são capazes de gerar.

As condições sob as quais ocorre atendimento a crianças e jovens e decorrências destes atendimentos não são fenômenos estáticos. Mudanças significativas podem ocorrer em variáveis a eles relacionadas a partir de eventos como a mera "proposição de existência de uma agência especializada" para atender a necessidades educativas, em uma determinada comunidade. Agências pré-existentes envolvidas com este tipo de atendimento, diante de uma possibilidade de concorrência ou simplesmente alertadas (pela ação de um novo ator) para aspectos que não estavam sendo levados em conta em sua atuação, podem alterar em alguma direção tendências identificadas quando da caracterização do problema existente. Mesmo antes de chegar a prestar um atendimento, a possibilidade de vir a ser implementada uma nova agência pode alterar, em alguma direção dentre muitas possíveis, um cenário existente - e definido como fonte de problema.

Tampouco o estágio e a qualidade do conhecimento disponível sobre aspectos relacionados ao problema identificado - e a maneiras de lidar com ele - permanece aguardando a contribuição que pode ser esperada da existência de uma agência disposta a produzi-lo como parte de suas ações de intervenção. O conhecimento é gerado de modo permanente, por muitas pessoas, ainda que nem sempre esteja acessível tão rapidamente quanto desejável, ou em um ritmo nem sempre compatível com anseios de intervir. O que era conhecido sobre um fenômeno em um momento será sempre diferente (geralmente menor) do que aquilo que é possível conhecer em outros posteriores.

A partir do momento em que uma agência educacional destinada a crianças e jovens dá início a um serviço especificamente planejado para compreender e intervir em relação ao atendimento a crianças e jovens, as possibilidades de mudança nas variáveis que são importantes para a compreensão e para a eficácia da intervenção podem ser ampliadas. Administrar as condições para atingir os objetivos propostos para a agência vai requerer, então, a ocorrência de ações capazes de maximizar a influência de todo o conjunto de variáveis em permanente mudança, ou, em outras palavras: implementar a agência significará criar as condições para administrá-la sob controle de sempre novas condições que são permanentemente estabelecidas a partir das muitas influências que sofre todo o sistema dentro do qual se insere o atendimento a crianças e jovens e a agência que pretende conhecê-lo e modificá-lo. Significa garantir condições, inclusive, para avaliar a própria direção proposta como forma de enfrentar os problemas identificados.

Que classes de comportamentos ao administrar são significativas para garantir a implementação de agência de atendimento a crianças e jovens deste ponto de vista? Que controles são necessários e possíveis de estabelecer para que a administração de uma intervenção sobre necessidade social que inclui produção de conhecimento seja, não o mero cumprimento de rituais ou a defesa da própria agência, mas instrumento para construir uma realidade diversa daquela identificada como problema e para gerar conhecimento generalizável para outras situações? Algumas respostas a estas questões puderam ser derivadas do exame do processo de

implementar uma agência específica.

Aspectos gerais de procedimentos ao implementar uma agência de atendimento a crianças e jovens

As ações de implementação de uma agência correspondem àquelas que ocorrem desde o início de seu funcionamento e perduram enquanto a agência perdurar, garantindo as características da agência e deste funcionamento.

Ações de muitas pessoas e instituições fizeram parte, direta ou indiretamente, das condições sob as quais ocorreu a implementação da agência de atendimento a crianças e jovens considerada. Profissionais que atuam na agência, usuários efetivos e potenciais, agências colaboradoras e conveniadas, agências que prestam serviços similares, etc. podem ser considerados participantes da implementação da agência, que ocorre à medida que ocorrem as ações de todos aqueles que nela atuam, utilizam ou contribuem para seu funcionamento com as características que apresenta. É, nesse sentido, uma produção coletiva.

A implementação de uma agência de atendimento que inclui uma quantidade considerável de pessoas implica algum tipo de coordenação, ou classes de comportamentos de um conjunto mais restrito de pessoas e, em algumas circunstâncias, de apenas uma, que se referem diretamente à administração da agência, em especial, em relação aos processos de intervir e produzir conhecimento. Identificar tais classes de comportamentos e examinar os efeitos e decorrências delas para os objetivos de intervenção e produção de conhecimento de modo amplo e para as características específicas da atuação da agência em relação a tais objetivos é um tipo de conhecimento que amplia a compreensão sobre condições de atendimento educacional a crianças e jovens.

Classes de comportamentos ao implementar agência de atendimento educacional a crianças e jovens

Que classes de comportamentos constituem o processo de implementar agências tais como aquela proposta para responder a uma necessidade social identificada no âmbito do atendimento educacional a crianças e jovens? Que relações apresentam com as outras classes de comportamentos componentes do processo de administrar uma tal agência, da identificação da necessidade à implantação da agência, e com os objetivos propostos para seu funcionamento?

No Quadro 1 estão indicadas classes de comportamentos identificadas ao implementar uma agência que tem por objetivos intervir sobre as condições de atendimento educacional disponíveis para crianças e produzir conhecimento sobre variáveis envolvidas com atendimento a crianças.

1. Gerar informações sobre variáveis relacionadas ao objeto de interesse como parte da intervenção.
2. Gerar condições para a atuação dos recursos humanos da agência de acordo com os objetivos a serem atingidos.
3. Utilizar todo tipo de conhecimento disponível como instrumento para administrar.
4. Definir medidas administrativas em função do tipo, natureza e volume de conhecimento disponível.
5. Avaliar eficácia das decisões, providências e procedimentos como instrumento para compreender e intervir em relação ao problema identificado.

Quadro 1 - Classes de comportamentos ao implementar organizações, identificadas no processo de implementação de uma agência de atendimento a crianças e jovens.

As classes de comportamentos indicadas no Quadro 1 são gerais. Correspondem a comportamentos preliminares ou precorrentes (Skinner, 1969) no processo de administrar as relações entre intervir e produzir conhecimento em relação ao atendimento de crianças por meio de uma agência de prestação de serviços em processo de implementação.

No caso específico de uma agência de atendimento com objetivos como os desta que está sendo considerada, *gerar conhecimento sobre variáveis que interferem com atendimento a crianças* é um destes objetivos, sendo então esperado que ações nesta direção ocorram frequentemente. De qualquer modo, em todo e qualquer tipo de intervenção, conhecer permanentemente mais sobre aspectos envolvidos nas relações de interesse não é uma opção, mas garantia de intervenções e de conhecimento relevantes, pertinentes e úteis, capazes de responder a mudanças no próprio cenário em que a intervenção se dá de modo eficaz.

Resta ainda identificar, em relação à classe “gerar informações sobre variáveis relacionadas ao objeto de interesse como parte da intervenção”, valores de propriedades da classe (tais como frequência, abrangência, natureza etc.) relevantes para gerar resultados significativos em situações específicas. A possibilidade de que ações administrativas se tornem meros comportamentos supersticiosos ressalta a importância de que sejam sempre levados em consideração o máximo possível de aspectos componentes do sistema ao qual se referem e o fato de que o conhecimento sobre tais aspectos é sempre necessariamente apenas aproximação, sendo fundamental acompanhar as modificações nas variáveis que operam no sistema e o conhecimento disponível sobre elas.

Gerar informações sobre aspectos relacionados ao atendimento a crianças e jovens a partir da atuação de uma agência de atendimento educacional é uma classe de comportamentos que inclui inúmeras outras cuja identificação, descrição e exame são necessários para a compreensão do processo de implementação da agência. Decidir que informações gerar e elaborar instrumentos e procedimentos

para obtenção, organização, análise e interpretação dessas informações, obter, organizar, analisar, interpretar as informações definidas são algumas destas classes mais específicas, ainda por caracterizar em termos de propriedades relevantes para um processo de implementação de agências da natureza desta.

Gerar condições para atuação de recursos humanos de uma agência educacional é também uma classe geral de comportamentos. Caracterizar o repertório de agentes educativos que atuam na agência, identificar e caracterizar necessidades dos diferentes agentes educativos em termos de condições para atuar, definir estratégias de atuação adequadas em relação aos diferentes agentes educativos são algumas das mais específicas que a compõem, ao implementar uma agência de atendimento a crianças. Em relação a todas elas, a natureza, os objetivos e cada uma das características (pretendidas e existentes em cada momento específico) da agência em que atuam os agentes educativos deverão exercer importante controle, para que as condições criadas possam orientar os comportamentos destes agentes na direção proposta. As condições para atuação dos agentes educativos identificadas no processo de implementação da agência, como resultados das ações administrativas, são apresentadas e examinadas mais adiante neste texto.

Utilizar todo tipo de conhecimento disponível como instrumento para administrar, considerando a natureza de cada um deles, é uma das classes de comportamentos indicada no Quadro 1 essencial em uma situação em que intervenção e produção de conhecimento estão previstos para ocorrer de forma integrada.

Matos (1983) examina uma quantidade considerável de “variáveis” de maior ou menos especificidade que são apontadas na literatura como relacionadas a desenvolvimento infantil. A autora os discute do ponto de vista da suficiência do que estudos que se referem a pacotes de variáveis ou que (apenas) estabelecem correlações entre eventos ambientais e aspectos do desenvolvimento infantil geram para a compreensão dos fenômenos envolvidos e para intervenção. Suas observações remetem à importância de dirigir a atenção para a investigação de relações que sejam tanto mais precisas quanto mais apontarem para valores de variáveis que produzem efeitos definidos, não apenas para rótulos que por vezes mais escondem que esclarecem os fenômenos a que se referem.

Tanto em termos de compreensão de fenômenos quanto em termos de intervenção, a constante busca de relações precisas e sistêmicas parece ser vantajosa e defensável, como tendência. As respostas às indagações sobre a suficiência e a utilidade do tipo de conhecimento produzido sob determinadas condições não ocorrem, contudo, no vácuo, e não podem estar controladas apenas por condições ideais.

Quanto é possível conhecer sobre um fenômeno em determinadas circunstâncias que incluem o conhecimento já existente, disponível ou acessível, é um dos importantes condicionantes do grau de conhecimento gerado. Sendo a Ciência um processo de permanente aproximação aos objetos de interesse, uma aproximação pequena (abrangente, genérica ou mesmo opaca) pode ser preferível a nenhuma

aproximação. Na primeira condição, haverá ao menos tentativas a partir das quais mais e melhor conhecimento pode ser gerado; haverá condutas que, uma vez expressas, ficam sujeitas a um processo de seleção pelas conseqüências.

Objetivos a curto, médio e longo prazo são também elementos importantes para avaliar a relevância e a utilidade do grau de conhecimento gerado sob determinadas circunstâncias. A possibilidade de derivar ação profissional a partir de diferentes tipos de conhecimento produzidos é um critério fundamental, quando a produção de conhecimento ocorre no bojo e atrelada a intervenções destinadas a atenuar ou eliminar problemas e sofrimento humano. Pode ser preferível, assim, utilizar conhecimento disponível capaz de gerar resultados, ainda que modestos, em uma direção desejável, a curto prazo, e manter a perspectiva de produção de conhecimento que possa levar a objetivos mais adequados, mas apenas a médio ou longo prazos.

Quando o que está em foco é a administração de dois processos simultâneos, como intervir e gerar conhecimento sobre variáveis presentes nas situações sobre as quais a intervenção ocorre, as condutas relevantes são exatamente aquelas que garantam atuação profissional compatível com o tipo e a quantidade de conhecimento acessível e identificação de relações sobre as quais é preciso gerar mais e melhor conhecimento, a partir dessa intervenção. A administração de uma agência de atendimento a crianças de modo a produzir melhor compreensão e capacidade de intervenção sobre esse atendimento implica, por exemplo, em maximizar o aproveitamento do conhecimento disponível, mesmo quando o máximo de benefício obtido é identificar o que mais é preciso conhecer. Distinções, ainda que grosseiras, entre valores que uma variável apontada como significativa para o desenvolvimento infantil pode assumir podem ser suficientes para fundamentar decisões administrativas, ainda que a necessidade de identificar relações que incluam gradientes de variação mais precisos permaneçam como tais e orientem novas ações de investigação.

A condição de ser uma agência proposta e organizada para intervir e produzir conhecimento, reconhecida a existência de "algum conhecimento disponível" e "lacunas de conhecimento", impõe um duplo controle sobre o processo de coordená-la pela administração das relações entre estes dois processos. O aproveitamento máximo do conhecimento disponível e o exato reconhecimento das potencialidades e limitações deste conhecimento em função de suas características (volume, grau de generalidade, abrangência, fidedignidade etc) são direções importantes para definir ações administrativas diante de condições específicas. Quanto menos conhecimento existir, maior a necessidade de ações voltadas para a produção de conhecimento e de ações capazes de produzir uma avaliação rigorosa dos efeitos de ações de intervenção geradas sob tal precariedade de conhecimento.

A indicação mesmo que seja de classes gerais de comportamentos presentes na implementação de uma agência de atendimento a crianças com as peculiaridades desta está longe de ser exaustiva. As que foram indicadas e examinadas,

ainda que de modo exploratório e preliminar, oferecem uma amostra da contribuição que este tipo de exame pode oferecer para a compreensão dos comportamentos de intervir, produzir conhecimento e administrar as relações entre os dois primeiros processos.

Condições antecedentes para comportamentos da classe “implementar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens”

A que corresponde a classe de comportamentos aqui denominada “implementar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens”, em termos de relação específica entre aspectos ambientais antecedentes e subseqüentes e um determinado organismo (Botomé, 1981b)?

No Quadro 2 pode ser observada uma definição da classe de comportamentos que será denominada, de forma abreviada de agora em diante, “implementar a agência”. Ela especifica os tipos de condições indicativas da necessidade de implementar a agência (estímulos discriminativos), bem como outros aspectos do ambiente levados em consideração para implementá-la, bem como os resultados, produtos ou efeitos a ser gerados pelas ações administrativas de implementação, definidoras da relação comportamental de interesse.

Diante de...	é desejável, esperado...	de modo que resulte...
<ul style="list-style-type: none"> . necessidades sociais identificadas . objetivos a ser atingidos em relação a necessidades sociais identificadas . plano de implementação estabelecido . condições concretas e atuais de funcionamento da organização . conhecimento disponível sobre os diversos aspectos envolvidos no atendimento a crianças e jovens por meio de uma agência educacional 	<p>implementar uma organização (empresa, serviço, agência...)</p>	<p>condições para comportamentos daqueles que compõem, utilizam, participam ou interagem com a agência</p> <ul style="list-style-type: none"> . necessidades sociais atendidas . novas necessidades identificadas . novos objetivos propostos . plano adequado a novas condições e objetivos

Quadro 2 - Especificação dos aspectos componentes da classe de comportamentos “implementar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens”.

Como condições antecedentes, são indicados aspectos do ambiente que, gerados por comportamentos anteriores no processo de administrar uma intervenção profissional e produção de conhecimento a ela relacionada (tais como a descrição da situação-problema existente, os objetivos propostos, e o projeto da agência), bem como as condições que, geradas por ações administrativas ou pelo contexto mais amplo em que a agência se insere, constituíam os estímulos relevantes do ambiente controladores das ações administrativas e de suas propriedades. Como condições subseqüentes, são indicados resultados cuja existência constituía condição para que o comportamento "implementar a agência" pudesse ser considerado como satisfatório, e inclui eventos e ocorrências imediatas (condições para que as pessoas se comportem de formas desejáveis), impacto das ações de implementação para o problema que deu origem à intervenção e condições para novas ações de implementação.

No Quadro 3 pode ser observada uma síntese dos aspectos relativos às necessidades no atendimento educacional a crianças e jovens identificadas, e que constituíram ponto de partida da intervenção; no Quadro 4, podem ser observados os objetivos gerais propostos para a agência e, no Quadro 5, uma listagem de aspectos em relação aos quais foram feitas definições ao planejar a agência.

Faz parte da realidade de um número cada vez maior de nossas crianças: ausência diária dos pais (que trabalham fora de casa), acesso cada vez mais limitado a ambientes variados (que possibilitem estimulação em várias áreas do desenvolvimento), restrição ao convívio social (em função das condições de insegurança e violência a que estamos sujeitos) etc. Não há mais o rio, onde a criança podia nadar livremente; os quintais são menores, os parques de diversão estão cada vez mais longe, e é cada vez mais tarde que a criança ganha a rua, em geral, quando não pode ou não quer mais utilizá-la para correr, praticar esporte. Nas casas, aumenta a necessidade de ajuda à dona de casa, mas na forma de auxiliares contratados, eletrodomésticos, produtos industrializados. E diminuem proporcionalmente as oportunidades para que a criança adquira as habilidades de sobrevivência mínimas. Aumenta a dependência em relação aos profissionais especializados, a delegação das responsabilidades para questões de conservação do, e cuidado com o ambiente em que as pessoas vivem. Diminui o número de filhos e as oportunidades para que os menores aprendam com os maiores, e vice-versa.

Aos pais, aflige o conflito pelo desejo de oferecer condições de desenvolvimento mais adequadas a seus filhos e as imposições concretas da realidade: é preciso trabalhar, as condições financeiras são desfavoráveis, o tempo é insuficiente. Aqueles que buscam oferecer oportunidades extras de formação a seus filhos, esbarram nestes obstáculos. Desistem, ou vêem se tornar tão custosa a própria realização das atividades, para si, para os filhos ou para todos, que acabam tendo que questionar se o esforço compensa.

Com freqüência, agentes educativos são contratados e mantidos atuando em

condições incompatíveis com seus projetos profissionais pessoais ou pelo menos não levam em conta a existência das propostas individuais que, mesmo não explícitas, produzem maior ou menor disposição e envolvimento destes indivíduos com os objetivos das agências em que atuam. A opacidade administrativa da qual freqüentemente decorrem disfunções de comunicação, "poderes" paralelos e sub-reptícios, fofoca e desagregação de equipe é outra das condições a que ficam expostos, com freqüência, profissionais que realizam atendimento educacional a crianças. Inversão de meios e fins na administração institucional está geralmente associada à maneira como são entendidos e tratados os indivíduos que desenvolvem atividades educacionais junto a crianças. Conforto administrativo e, com freqüência, lucro imediato, são priorizados como efeitos a ser obtidos a partir das ações dos administradores, em detrimento de condições que garantam os objetivos finais da agência. Lidar com os profissionais como se fossem apenas instrumento para obter os efeitos imediatos de interesse de agências que contemplam a si mesmas como fins é uma situação freqüentemente observada e associada a aspectos relevantes (e problemáticos) do atendimento a crianças que está disponível. Projetos coletivos, ainda que o sejam apenas no sentido de que dependem das ações de muitas pessoas, conduzidos sem possibilidade de participação efetiva e restrições à integração de ações que têm um alvo comum e contemplam a produção de efeitos congruentes (pelo menos no plano verbal) são também situações que comprometem a qualidade do atendimento a crianças pelo prejuízo que causam às ações dos profissionais que respondem por este atendimento. Condições que favorecem o cumprimento de rituais sem qualquer relação com as contingências que estiveram associadas à origem dos comportamentos tornados ritualísticos no ensino e formação de crianças geram condições de atendimento que em nada capacitam a criança sob qualquer ponto de vista. Profissionais de educação cujas ações são desta natureza, funcionam menos como agentes educacionais que como guardiães da ignorância. Contingências institucionais que favoreçam tais comportamentos ampliam e sacramentam os prejuízos sociais da formação distorcida dos que têm a responsabilidade de oxigenar a sociedade.

Famílias desorientadas, buscando por tentativa-e-erro alcançar saídas por meio de ações que apenas tornam mais complicadas e problemáticas as crises, que então se tornam crônicas; profissionais insatisfeitos, com possibilidades inexistentes ou restritas para desenvolver-se como indivíduos e como profissionais, trabalhando sob condições que promovem competitividade exacerbada, isolamento e impotência; relações interpessoais e familiares desagregadas ou em processo de desagregação; crianças submetidas a maus tratos, excessivamente mimadas, privadas de atenção, de convivência com outras crianças e de estímulo para aprender e expostas a arranjos ambientais pouco estimulantes. Estes parecem ser produtos de arranjos no atendimento educacional a crianças e jovens que está disponível e que indicam a existência de uma complexa rede de influências entre eventos e variáveis de diversas ordens e tipos.

Quadro 3 - Descrição sintética da situação-problema identificada em relação ao atendimento educacional de crianças e jovens.

Várias e diversificadas foram as dificuldades caracterizadas em relação à situação existente em termos de atendimento educacional a crianças e jovens no contexto considerado, apenas ilustradas no Quadro 3. Elas se referem a sofrimento humano das próprias crianças e jovens, de suas famílias, de agentes educativos que atuam nos serviços existentes e da própria sociedade, na qual estes indivíduos estão inseridos e na qual produzem, a partir de suas dificuldades, sofrimento e dificuldades, na forma de uma reação em cadeia.

1. Oferecer atendimento educacional, em termos de formação complementar, a crianças e jovens, de forma a garantir acesso a atividades diversas (esportivas, recreativas, de lazer, artísticas, orientação de estudos etc.), por meio de uma programação integrada, desenvolvida em um mesmo espaço físico, sob a responsabilidade de agentes educativos especialmente preparados para atuar na formação dessas crianças e jovens para uma convivência social harmônica, para uma autonomia e para uma prática cidadã em relação ao seu ambiente, na qual as crianças participem das atividades de acordo com as necessidades e possibilidades da família...

2. Garantir condições de trabalho satisfatórias aos agentes educativos, de forma que se envolvam no cumprimento dos objetivos da instituição em termos de atendimento adequado aos usuários e de produção de conhecimento sobre os objetos com que lidam ao atuar como agentes educativos e alcancem satisfação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Quadro 4 - Objetivos gerais propostos para a agência

Os objetivos propostos para a agência fazem referência específica à redução dos problemas identificados em relação ao atendimento educacional de crianças e jovens, para esses indivíduos, suas famílias e para aqueles que deverão construir, com suas ações, tal possibilidade. Fazem referência ainda a maneiras por meio das quais é esperado que a agência atue, delimitando a área de ação da agência (formação complementar em relação à oferecida pela escola, por meio da criação de uma agência específica de atendimento), dentre as muitas que poderiam ser propostas para enfrentar o problema identificado, tornando explícita sua identidade como parte da sociedade.

1. Objetivos;
2. Características desejáveis de funcionamento da agência;
3. Habilidades em relação às quais cabe à agência garantir condições de aprendizagem para crianças e jovens;
4. Modalidades de atividades cuja oferta pela agência é desejável;
5. Condições físicas, materiais e recursos humanos necessários para desenvolvimento das atividades pela agência;
6. Critérios para definir programação básica a ser desenvolvida pela agência;

7. Categorias de atividades para estruturar a programação a ser desenvolvida pela agência;
8. Características essenciais das categorias de atividades da programação a ser desenvolvida pela agência;
9. Características das diferentes atividades a ser desenvolvidas pela agência (duração, frequência, objetivos, modalidades, horário e/ou condições, responsáveis, população-alvo);
10. Possibilidades de uso da programação a ser desenvolvida pela agência pela população-alvo;
11. Normas gerais para uso e funcionamento da agência;
12. Usuários em potencial da agência a serem atendidos;
13. Critérios de agrupamento de crianças e jovens para participar de atividades desenvolvidas pela agência;
14. Agrupamentos de crianças para participar de atividades desenvolvidas pela agência;
15. Tipos e quantidades de profissionais necessários para funcionamento da agência;
16. Tipos de ambientes necessários para realizar atividades previstas para ser desenvolvidas pela agência;
17. Modelos de grade de atividades e horários semanais para diferentes grupos hipotéticos de crianças;
18. Possíveis valores de propriedades das atividades desenvolvidas pela agência;
19. Critérios para definição de grades semanais de horários de atividades;
20. Função da existência de grades de horários e atividades;
21. Condições específicas para realização de atividades considerando grupos definidos de crianças ou jovens;
22. Grades semanais de horários e atividades considerando grupos específicos de crianças ou jovens;
23. Critérios para identificar e selecionar profissionais para atuar na agência;
24. Procedimento para localizar profissionais para atuar na agência;
25. Procedimento de inserção de profissionais para atuar na agência;
26. Características da atividade de inauguração da agência;
27. Aspectos necessários para caracterizar a agência junto à comunidade;
28. Critérios para decidir sobre aspectos de caracterização da agência junto à comunidade;
29. Critérios para identificar local adequado para funcionamento da agência;
30. Procedimentos para identificar local adequado para funcionamento da agência;
31. Critérios para propor e alterar atividades da programação;
32. Condições para usar serviços da comunidade no atendimento a crianças.

Quadro 5 - Relação de alguns dos aspectos em relação aos quais foram feitas definições ao planejar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens

A indicação de aspectos em relação aos quais a agência foi planejada permite observar uma grande quantidade e diversidade de tipos e graus de generalidade de aspectos do funcionamento da agência que foram examinados e mereceram definições no processo de prepará-la. Juntamente com as informações apresentadas nos Quadros 3 e 4, elas ilustram o conjunto de variáveis que, na condição de produtos de classes de comportamentos ocorridas como parte da denominada “administrar uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens”, constituíram parte essencial das condições de estímulo diante das quais foram apresentadas as ações de implementação da agência, das quais ainda fizeram parte os recursos (financeiros, materiais, humanos e de conhecimento) disponíveis para implementação da agência.

Contingências comportamentais geradas a partir da implementação de uma agência de atendimento educacional a crianças e jovens

Os resultados de ações ao implementar uma agência de atendimento a crianças e jovens a) concebida a partir de uma situação-problema caracterizada por meio de um processo de descrição de ponto de partida para intervir desenvolvido na perspectiva apontada, entre outros, por Melchiori, Souza e Botomé (1991) e b) especificada em seus objetivos e um grande número e diversidade de características, considerando as condições concretas existentes para o funcionamento da agência (em especial o conhecimento disponível sobre a conduta humana), constituem parte fundamental das contingências a que ficaram expostos crianças, jovens e suas famílias, agentes educativos e administradores, no processo de implementação da agência. Estes resultados são apresentados a seguir, separadamente, para a) crianças e jovens, b) famílias usuárias, e c) agentes educativos.

Condições a que ficam expostas crianças e jovens que freqüentam agência de atendimento educacional

No Quadro 6 pode ser observada uma listagem com formulações sintéticas das condições produzidas por ações ao implementar a agência de atendimento educacional a crianças e jovens, a que ficam sujeitos os usuários diretos do atendimento oferecido.

1. Participação freqüente e ativa na definição de normas e atividades;
2. Aplicação de procedimentos não coercitivos de controle de comportamento;
3. Exposição a condições de estímulo que equilibram variabilidade e estabilidade;
4. Rotina de atividades flexível e não cansativa;

5. Acesso a formação em várias áreas;
6. Acesso direto e simplificado a todas as instâncias da agência, incluindo as administrativas;
7. Acesso a todos os ambientes da agência;
8. Exposição a atividades recreativas e de formação integradas e coordenadas;
9. Arranjos ambientais para aprendizagem permanente;
10. Acompanhamento permanente de desempenho e avaliação individualizada;
11. Ampliação da variedade de aspectos em relação aos quais cada indivíduo é observado e considerado;
12. Acesso às razões e fundamentos de normas de cuja formulação não tenham participado;
13. Condições maximizadas de atendimento a necessidades específicas da criança e da família;
14. Acesso garantido a todas as atividades compatíveis com as condições da criança, dentre as oferecidas pela agência;
15. Respeito a necessidades, condicionantes e limitações particulares da criança no desenvolvimento de atividades;
16. Maximização de condições capazes de tornar gratificante para a criança “aprender” e “freqüentar” a agência;
17. Explicitação de comportamentos socialmente relevantes de crianças e jovens como objetivos a serem alcançados por meio da ação da agência e de cada um dos agentes, tais como: providenciar condições para atendimento adequado às próprias necessidades, buscar, selecionar e expor-se a condições de estímulo favorecedores para o próprio desenvolvimento, gerar condições para a ocorrência de situações gratificantes para si e para outras pessoas, ampliar e explorar situações como oportunidades para aprendizagem, identificar relações entre eventos, inclusive e principalmente comportamentos humanos, interagir com pessoas de forma mutuamente gratificante e favorecedora de aprendizagem, avaliar condutas humanas e comportar-se em função dos efeitos das ações no ambiente.

Quadro 6 - Condições a que estão expostas crianças e jovens usuárias da agência de atendimento educacional a partir de ações de implementação

As expressões utilizadas no Quadro 6 para descrever as condições a que ficam sujeitas crianças e jovens ao freqüentar a agência de atendimento educacional são ainda gerais, requerendo especificação tanto das ações, procedimentos e providências que correspondem aos (ou geram os) estímulos ambientais que compõem as contingências pretendidas. Procedimentos e providências favorecedoras da *participação freqüente e ativa de crianças e jovens que freqüentam a agência na definição de normas e atividades*, uma das condições a que ficam sujeitos os usu-

ários diretos da agência, bem como as relações entre essa condição e o conhecimento disponível sobre conduta humana, os objetivos propostos para a agência e as necessidades que deram origem a ela são apresentados a seguir, e ilustram a análise das condições propostas como partes de contingências relevantes presentes na implementação da agência.

A prática de agentes educativos de solicitar às crianças e jovens que emitam opiniões sobre problemas e situações ocorridas na agência, em situações individuais ou em grupo, formalmente definidas para tal finalidade ou em situações informais de conversas dos adultos com as crianças e jovens e a inclusão na programação de atividades programadas para desenvolver a aprendizagem de habilidades de proposição e planejamento de atividades e normas de modo freqüente e sistemático constituíram condições favorecedoras de participação destas crianças e jovens na definição de normas e atividades, garantidas no processo de implementação da agência, com efeitos e decorrências relevantes e compatíveis com o conhecimento disponível sobre atendimento educacional e com os objetivos da agência. .

A participação das crianças e jovens na definição de normas e atividades da agência numa freqüência alta e resultando em efeitos concretos sobre as situações normatizadas e atividades consideradas é, mais do que uma prática “democrática” na administração da agência, uma maneira de promover comportamentos que são objetivos a instalar e manter, com vistas à formação de indivíduos capazes de modificar seu ambiente de forma compromissada, conseqüente e responsável.

Mais do que apenas participar da definição de atividades que lhes serão oferecidas, as crianças são colocadas em situações em que aprendem como propor atividades para si próprias e para outras pessoas, como examinar problemas identificando para quem é um problema, quais as decorrências de uma dada situação permanecer como está ou ser alterada etc. Aprendem a transformar “queixas” em “diagnósticos” (Botomé, 1981a, Melchiori, 1987) e a propor maneiras de derivar alternativas de ação.

Do ponto de vista administrativo, há também benefícios com a participação de crianças nas definições de normas e atividades, uma vez que disso decorre, usualmente, maior grau de envolvimento de todos com as propostas, aumentando a probabilidade de as condutas destes indivíduos serem compatíveis com as regras estabelecidas e deslocando para a coletividade a responsabilidade pelo controle e supervisão dos comportamentos individuais.

A garantia de que a participação efetiva de crianças na proposição de normas e atividades terá como decorrência um efeito real e concreto sobre o ambiente, com a realização de atividades ou implantação de normas propostas é, ainda, maneira de propiciar-lhes experiências de controlabilidade capazes de interferir sobre seus padrões comportamentais futuros. Seligman (1977), ao discutir estratégias de cura e prevenção do desamparo aprendido a partir dos conhecimentos produzidos sobre o desenvolvimento desta aprendizagem, sugere uma maneira de imunizar os indivíduos ao propiciar-lhe experiências sistemáticas e relevantes de controlabilidade do ambiente. A prática “democrática” é, assim, mais do que um fim em si mesma, uma

importante estratégia neste sentido.

Considerações sobre as decorrências de controle comportamental por regras ou por contingências sugerem importância adicional para que condições específicas sejam criadas no sentido de capacitar indivíduos - e neste caso, especialmente crianças e jovens - a lidar com normas. Micheletto e Sérgio (1993) examinam proposições de Skinner sobre comportamentos regulados por regras e comportamentos controlados por contingências e apontam decorrências em ambos os casos. Se, de um lado, a descrição de contingências e formulação de regras traz benefícios importantes para a própria sobrevivência do indivíduo e da espécie ao tornar disponíveis comportamentos (conhecimentos) acumulados a partir da experiência dos membros de uma sociedade há anos (ou séculos!), por outro lado as regras podem afastar os homens das conseqüências naturais de seus comportamentos. Enfatizam as autoras que, "...ao seguir regras, novas contingências deixam de ser exploradas e reforçadores são perdidos; a regra pode impedir o indivíduo de comportar-se em função de suas próprias razões, que é o que o condicionamento operante possibilita." (p. 19). Por outro lado, o comportamento modelado e mantido (apenas) por contingências imediatas é, preponderantemente, inconsciente, irracional e irrazoável. O autogoverno, representado pela elaboração e seguimento das próprias leis, é a superação desta condição favorecida pelo controle comportamental por contingências imediatas.

Um aspecto importante para lidar com esta situação, do ponto de vista educacional, parece ser a inclusão de aspectos não imediatos nas contingências que controlam comportamentos de interesse. Efeitos das ações individuais no ambiente não são apenas imediatos e nem se limitam ao próprio indivíduo. Antecipação de efeitos retardados e explicitação de efeitos abrangentes e duradouros das ações individuais podem ser representadas por regras e, com freqüência, é necessário interferir e aumentar a probabilidade de que sejam levados em consideração como parte das contingências controladoras os comportamentos considerados desejáveis.

Um atendimento adequado à criança necessita garantir, portanto, adequado equilíbrio entre uma exposição direta a contingências e uma exposição a regras e, mais importante ainda, a capacitação das crianças para lidar com contingências e para lidar com regras, levando em conta o potencial e as limitações de cada um destes controles.

Muitos são os comportamentos a ser instalados e mantidos para que os indivíduos possam "lidar com contingências" de modo a extrair delas aprendizagens que os levem ao autogoverno responsável, tanto quanto à inovação e capacidade de reagir de maneira criativa diante de seu ambiente e dos problemas que ele apresenta. Do mesmo modo, aprender a lidar com regras implica desenvolver comportamentos capazes de assegurar controle pela representação da contingência que deu origem à regra - e não um mero cumprimento de rituais.

Quando uma criança aprende a lavar as mãos sempre que alguém lhe diz que deve fazer isso, mas falha em garantir higiene de forma independente e funcional, o

problema não é apenas de controle por regras ou por contingências. O que aprendeu, na verdade, foi obedecer ordens, não lavar as mãos, sendo esta última uma relação específica entre sua conduta e aspectos do ambiente que incluem apenas ocasionalmente a instrução verbal.

Identificar sob que condições ambientais diferentes classes de comportamentos produzem que efeitos, e quais dessas relações são desejáveis ou indesejáveis, porque e para quem, são classes de comportamentos importantes para formular e compreender regras, que podem ser favorecidas quando tomadas como objetivos de ensino.

Envolvimento permanente e intenso de crianças que freqüentam a agência com proposição, avaliação e alteração de normas e atividades da agência tende a favorecer a variabilidade e o contato com aspectos do ambiente, como condições antagônicas à alienação, considerando que o homem como sujeito, agente, ser ativo, capaz de imprimir direções a suas ações, é construído a partir de um aprimoramento de sua sensibilidade ao mundo e às suas transformações (Micheletto e Sério, 1993).

Propor e seguir regras, desde que garantidas as relações comportamento-ambiente previstas pelas regras, são comportamentos que podem favorecer melhor compreensão sobre os aspectos do ambiente em que estão envolvidos, sem prejudicar, necessariamente, a possibilidade inovadora da permanente atenção à realidade.

Illich (1988/1970) critica a maneira como o conhecimento especializado é tornado inacessível ao não especialista: "O não especialista é desencorajado a descobrir porque...". "Pode ser ensinado, mas não pode descobri-lo por si mesmo" (p. 134). O que parece importante, no caso, não é que cada pessoa possa realizar, individualmente, as descobertas já realizadas, mas o contrário: que possa produzir novas possibilidades, a partir de acesso às contingências que deram origem às regras - ou às condutas nelas previstas. Regras, como instrumentos para lidar com a realidade, necessitam ser permanentemente aferidas no confronto com a realidade, sob o risco de se tornarem fins em si mesmas, sem qualquer relação útil com contingências que lhe deram origem.

Ensinar a lidar com normas e regras é importante, ainda, pelo fato de que fazem parte da organização social em que a criança se insere. Sua capacidade de lidar com (propor, controlar-se por, discutir...) regras pode ser fundamental para que a criança conviva de um modo apropriado com outras pessoas. Pais e educadores em geral se defrontam com, de um lado, as possibilidades de delinquência pura e simples que pode decorrer da ausência de regras na educação infantil e, de outro, a passividade (ou inércia) que pode decorrer do excesso de regras, ambas gerando incapacidade de lidar com situações normatizadas, de forma madura, tal como propõe Overstreet (1978).

Ao mesmo tempo que é necessário que a criança saiba controlar suas condutas por normas e regras, não é possível desconhecer que a qualidade das normas e regras com as quais o indivíduo tem que conviver na sociedade está longe de ser

boa, e muitos dos procedimentos nelas previstos são ainda piores. Saber propor e avaliar regras em função das condições que elas normatizam e dos efeitos e decorrências da existência (e da não existência) das condutas previstas nas regras é uma capacidade muito importante neste contexto, que pode começar a ser exercitada de forma gratificante quando aplicada à situação mais tipicamente infantil : brincar.

Um outro aspecto importante relacionado à “participação” das crianças e jovens da agência na proposição de normas e atividades é que esta situação envolve “tomar decisões”, uma classe de comportamentos muito importante para a formação do indivíduo em um contexto em que os aspectos do ambiente com os quais é necessário lidar são tantos e tão diversificados. Baron, Granato, Spranca e Teubal (1993), investigando a capacidade de tomar decisões de crianças e adolescentes, constata várias limitações destes indivíduos em tarefas que implicam em tomar decisão. Ausência de controle pelas conseqüências prováveis das alternativas de ação e pelas condições diante das quais a decisão deve ser tomada (ou os aspectos da situação em relação à qual é necessário tomar decisões), desconsideração da probabilidade de ocorrência de eventos e de freqüência (anterior) de eventos como indicação de probabilidade (futura) são algumas destas limitações. Um preparo específico de crianças e jovens neste sentido parece ser indispensável, em especial pela gravidade envolvida com algumas das situações que jovens necessitam enfrentar, tais como as relativas à sexualidade e uso de drogas. Para os autores, à escola cabe promover e acelerar tais aprendizagens.

Ao participar da proposição de normas e atividades, o processo de tomada de decisões é exercitado especificamente, tanto de forma individual quanto pelo conjunto das crianças. A presença e interferência do adulto orientador, neste caso, aumentam a probabilidade de que as habilidades envolvidas com o processo sejam desenvolvidas, mantidas e aperfeiçoadas.

A cada uma das condições às quais estão expostas crianças e jovens que se utilizam dos serviços da agência, estiveram associados comportamentos componentes da classe “implementar a agência” indicadas no Quadro 1, e a cada uma delas corresponde uma análise similar à apresentada quanto à participação ativa e freqüente das crianças e jovens na proposição de normas, uma vez que, para os objetivos deste texto, uma ilustração do processo envolvido é suficiente.

Condições a que ficam expostas famílias das crianças e usuários da agência

A agência de atendimento é um local onde uma criança ou jovem pode estar sob cuidados de profissionais especialistas e treinados neste tipo de atendimento, por um período suficientemente extenso para atender a necessidades de trabalho dos pais, em um local amplo, participando de uma programação diversificada e atrelada a objetivos explícitos. Benefícios estes que são ampliados quando a família é assumida, ela própria, como usuária e alvo do serviço oferecido.

A permanência da criança na agência (e fora de casa, distante dos pais) por períodos prolongados, torna indispensável que a perspectiva educacional que caracteriza a agência esteja clara e seja partilhada, pelo menos em seus aspectos essenciais, com a família, sob risco de submeter a criança a condições educativas inconsistentes, com prejuízos para seu desenvolvimento e sua formação.

O uso da agência pela família requer, em alguns casos mais e em outros menos, aprendizagens mútuas, envolvendo no entanto uma “afinidade” inicial que nem sempre é possível garantir como resultado da atuação da agência. É o que pode ser considerado como “repertório de entrada” da família, podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento de uma interação promissora. Assim como o “repertório de entrada” da agência e de quem a representa em cada situação.

A “afinidade” inicial, que em geral define a tendência maior ou menor de que sejam estabelecidas relações de aprendizagem relevantes, é um ponto de partida importante, mas é no desenrolar do processo de interação que o alcance da ação da agência em relação à família vai se moldar e ganhar expressão. E este é o trabalho feito, diariamente, no confronto daquilo que a família apresenta como dado que deve ser levado em consideração para ampliar a compreensão sobre os problemas que deram origem à agência com aquilo que a agência identifica como problema em relação ao qual é preciso intervir para avançar no controle das variáveis que determinam sua ocorrência.

Algumas condições básicas orientam as ações da agência em relação à interação com as famílias de crianças e jovens que usufruem de seu atendimento. A elas ficam expostas estas famílias ao utilizar o serviço da agência. No Quadro 7 pode ser vista uma listagem das condições que, resultantes das ações de implementação da agência, ficam sujeitas as famílias usuárias da agência para atendimento a suas crianças e jovens.

1. Acesso imediato da família a informações completas sobre a criança, ocorrências que envolvam a criança, atividades da agência, normas etc;
2. Solicitação e incentivo para a família interagir diretamente com as diversas instâncias da agência;
3. Flexibilidade no uso da programação da agência pelas famílias;
4. Participação freqüente e efetiva das famílias em discussões e encaminhamentos relativos ao atendimento que é oferecido às crianças no âmbito da agência;
5. Encaminhamentos imediatos a partir de problemas identificados na interação com a família;
6. Interação com as famílias voltada para uma ação educativa e de manutenção de adequadas condições de trabalho para agentes educativos;
7. Prioridade para cumprimento da função da agência em qualquer âmbito (em oposição a atendimento a conveniências administrativas ou pessoais);
8. Baixo custo financeiro e conforto para a família no atendimento à criança.

Quadro 7 - Condições a que ficam expostas famílias usuárias dos serviços da agência

Do mesmo modo que no caso das condições a que ficam expostas crianças e jovens freqüentadores da agência, são gerais as expressões por meio das quais estão indicadas aquelas a que ficam, pelo menos potencialmente, expostas as famílias cujas crianças são atendidas na agência. O exame de duas das condições indicadas no Quadro 7, *flexibilidade no uso que a família pode fazer dos serviços da agência e prioridade para cumprimento da função da agência em relação a outros aspectos (como conveniência administrativa, a seguir, ilustra produtos e efeitos de ações de implementação da agência, no que se refere a tais famílias.*

Inexistência de normas restritivas em relação a horários de entrada e saída de crianças na agência; existência de alternativas de uso e construção de condições de uso da agência de acordo com necessidades especiais apresentadas pelas famílias; inexistência de limitações à alteração de programações previstas pela família; facilitação nas condições de pagamentos relativas a alterações em programação prevista pela família, são algumas das condições que traduzem a perspectiva de flexibilidade de uso da agência pelas famílias, sendo uma das decorrências mais diretas desta flexibilidade existente no uso da programação desenvolvida na agência pela família, a maior probabilidade de atendimento específico de necessidades e interesses particulares de cada família. Atendimento oferecido pela agência em períodos do dia ampliados em relação aos oferecidos por agências afins; funcionamento ininterrupto da agência no ano; suspensão de atividades em dias de atividades profissionais parciais (pontos facultativos, por exemplo) na comunidade apenas quando as famílias não necessitam do serviço da agência; flexibilidade de normas e usos dos serviços da agência pela família; prática de criação de alternativas compatíveis com necessidades particulares; são práticas que evidenciam a preponderância das necessidades dos usuários na determinação de ações administrativas, em relação a aspectos muito usualmente observados no funcionamento de agências de atendimento à comunidade, sejam elas públicas ou particulares.

A confusão entre atividades-meio e atividades-fim freqüentemente é expressa numa inversão de prioridades. Facilidade na realização de tarefas, conforto individual e particular no desenvolvimento das funções daqueles que têm a responsabilidade por prestar serviço, bem como desconhecimento de possibilidades de arranjos organizacionais diferentes são razões pelas quais muitas vezes agências acabam por gerar efeitos opostos àqueles que seriam esperados de suas ações. Atendimento de saúde que afasta ou sacrifica ainda mais os usuários, escolas que geram aversão ao aprender, restaurantes que recusam solicitações de clientes porque geram "dificuldades" na organização do trabalho na cozinha são alguns exemplos comuns deste tipo de inversão. A função social de cada agência é perdida de vista e passam a funcionar para cuidar de si mesmas, de sua manutenção e continuidade, sem levar em consideração, pelo menos de modo suficiente, os efeitos que estão sendo e os que estão deixando de ser gerados no ambiente.

A agência em questão surgiu para intervir em relação ao atendimento de crianças e para compreender melhor o atendimento disponível. Para tanto, necessi-

ta encarar de modo sistêmico cada uma de suas ações. As condições de funcionamento, normas existentes e condições de trabalho para agentes educativos são estabelecidas em função dos objetivos finais pretendidos e do que é necessário gerar em relação a cada uma das instâncias (meio) para que estas se comportem de modo a maximizar a probabilidade de que os objetivos sejam alcançados. Ou, em outras palavras, de que os problemas que deram razão à existência da agência sejam eliminados ou pelo menos atenuados.

Um segundo efeito importante relacionado à atenção constante às necessidades das famílias refere-se à produção de informações que auxiliam melhor compreensão da situação-problema existente em relação ao atendimento educacional a crianças, à medida que a demanda expressa pelas famílias indica propriedades das necessidades dos usuários que necessitam ser levadas em consideração tanto para intervir melhor sobre este atendimento quanto para produzir conhecimento sobre ele. Uma prática coerente, assim com a perspectiva de permanente geração de conhecimento sobre fenômenos envolvidos com o atendimento educacional a crianças e com a transformação deste conhecimento em ações profissionais, tanto no âmbito individual quanto institucional.

Condições a que ficam expostos profissionais que atuam na agência

Considerando a abrangência dos problemas identificados em relação ao atendimento educacional a crianças e jovens que está disponível, que aponta para condições de trabalho a que estão usualmente expostos os profissionais que realizam diretamente este atendimento, a agência deve garantir condições favorecedoras tanto para identificar quais são as condutas desejáveis destes indivíduos (para que o atendimento final aos usuários tenha a qualidade desejável), quanto para promovê-las, levando em conta que o bem estar destes próprios indivíduos é parte dos resultados a ser alcançados pela agência e não apenas um efeito colateral desejável. Neste sentido, as contingências a que ficam expostos os agentes educativos são parte essencial deste sistema de relações comportamentais que constituem a agência.

No Quadro 8 estão enumeradas condições a que ficam expostos agentes educativos, como resultado de ações de implementação da agência.

1. Acesso direto e simplificado às instâncias de administração e coordenação da agência;
2. Avaliação informal e permanente por parte da coletividade em que atua;
3. Interação sistemática entre profissionais que desenvolvem o ensino nas diferentes áreas específicas em que são oferecidas atividades e destes com os monitores de grupos na agência;
4. Capacitação e aperfeiçoamento permanentes como agentes educativos;
5. Participação na definição de grupos de crianças com as quais desenvol-

ve atividades, frequência e duração das aulas de cada grupo em conjunto com a coordenação;

6. Autonomia de agentes educativos na condução do ensino nas áreas específicas pelas quais são responsáveis;

7. Assessoria permanentemente disponível da coordenação para definir planos de ensino, estratégias de aula e procedimentos para lidar com situações diversas;

8. Possibilidade, incentivo e auxílio para cada agente educativo definir frentes de atuação, além ou dentro da área ou função, com projetos de interesse profissional e pessoal;

9. Estímulo e condições para realizar outras atividades extra-função, dentro e fora da agência;

10. Acesso a todos os espaços, materiais, equipamentos existentes na agência, com eventuais limitações temporárias;

11. Participação de todos no exame e encaminhamento de questões e problemas administrativos e/ou pedagógicos na agência, estejam ou não diretamente relacionados com o assunto;

12. Acesso direto e simplificado às instâncias de administração e coordenação da agência;

13. Apresentação e discussão imediata e direta sobre problemas identificados, com os envolvidos;

14. Estímulo à produção de conhecimento como parte da atuação profissional;

15. Acesso imediato de agentes educativos a conhecimentos diversos sobre atendimento a crianças que são produzidos na agência;

16. Inserção de agentes educativos em projeto coletivo explicitado e discutido em profundidade;

17. Maximização das condições facilitadoras de ensino compatível com a proposta da agência.

Quadro 8 - Condições a que ficam expostos profissionais que atuam na agência

De que modo as condições a que ficam expostos os agentes educativos, propostas como resultados das ações de implementação da agência, constituem contribuição para que a agência atenda a sua função social e cumpra seus objetivos? Por meio de que procedimentos elas se concretizam como aspectos do ambiente destes indivíduos?

Presença permanente de representantes da administração na agência, com disponibilidade para atender agentes educativos quando estão na agência ou quando solicitam, são maneiras de favorecer o acesso de agentes educativos às instâncias administrativas da agência, uma das condições indicadas no Quadro 8.

Presença permanente de representante da administração da agência e a aces-

sibilidade a essas pessoas para o agente educativo garantirem possibilidade de discussão e encaminhamento **imediatos** de problemas percebidos, dificuldades, solicitações e sugestões dos agentes. O fato de que o agente educativo pode conseguir uma consequência imediata para alguns comportamentos considerados relevantes para garantir as características desejadas dos serviços oferecidos pela agência aumenta a probabilidade de que estes comportamentos possam ser modelados, reforçados etc. Propor atividades, identificar precocemente situações problemáticas, trazer informações importantes para definições e encaminhamentos, são exemplos de comportamentos desejáveis de agentes educativos do ponto de vista do conhecimento disponível sobre atendimento a crianças. Que eles possam apresentá-los com pouco esforço e ter este esforço reconhecido é uma condição poderosa na construção e na manutenção de repertórios significativos para garantir propriedades importantes do atendimento a ser oferecido.

Atendimento imediato a solicitações apresentadas para realizar atividades em termos de locais, materiais e sugestões é uma decorrência importante, à medida que o comportamento do agente pode ser, então, duplamente fortalecido, uma vez que a própria atividade tem maior probabilidade de ocorrer de maneira eficaz, pela garantia de sua continuidade ou pela correção que pode, com rapidez, sofrer.

Jones (1972), examinando aspectos envolvidos com atendimento a doentes mentais e comparando algumas das condições existentes em atendimentos tradicionais e em comunidades terapêuticas, destaca uma tendência institucional comum que é a burocratização da alta administração, decorrendo daí um afastamento da autoridade central em relação aos pacientes, parentes e ao setor clínico em geral. Um afastamento, portanto, dos aspectos ambientais essenciais que precisam ser levados em conta pela administração, para que ela não se torne um fim em si mesma. O que Ellstrom (1992) apresenta como propriedades inerentes à institucionalização (“tendência para se voltar para si mesma, independente de intenções e metas que supostamente a estariam controlando” e “fortalecimento das rotinas”) pode ser decorrência, de fato, de alguns tipos de institucionalizações.

Acesso facilitado a todas as instâncias da instituição é, deste modo, uma situação desejável não apenas pelos benefícios que traz para os que buscam este acesso, mas também, e talvez principalmente, condição imprescindível para uma administração controlada pela função social da instituição e por sua realidade presente.

Organizações como sistemas comportamentais

A concepção de que organizações humanas são complexas redes comportamentais não deverá ser nova para analistas do comportamento. A perspectiva de tomar tais redes como objeto de estudo e de produzir mecanismos para atuar nelas de forma a maximizar a utilização do conhecimento humano sobre conduta humana na construção de ambientes sociais de melhor qualidade pode, contudo,

parecer ainda excessivamente pretensiosa. Resultados obtidos com a atuação da agência podem ser, cinco anos depois de ela cessar suas atividades sistemáticas, ainda observados, no repertório de crianças e jovens que utilizaram seus serviços, no repertório e na saudade dos agentes educativos e de pais que por lá passaram, e na qualidade do atendimento educacional tornado disponível para crianças e jovens, por meio de outras agências educacionais que foram criadas ou adaptadas a partir daquela experiência, embora a maior parte destes dados só possam ser obtidos de forma assistemática, muitas vezes acidentalmente. E, se muito há para ser feito até que seja possível explorar todo o potencial embutido em Walden Two na construção de sociedades mais compatíveis com o conhecimento gerado no âmbito de uma ciência do comportamento humano, muitas também parecem ser as oportunidades de utilização deste conhecimento que permanecem inexploradas na prática profissional que se pauta na Análise do Comportamento. A proposição, desenvolvimento e esforços de utilização de conceitos como o de metacontingência (Glenn, 1986, 1988) indicam também a continuidade da produção de conhecimento que será necessária para dar suporte a ações voltadas para iniciativas mais ousadas na direção de construção de sociedades, senão à semelhança de Walden Two, ao menos inspiradas na esperança que ela representa de um mundo mais digno para a espécie. Permanece contudo, como desafio, a transformação de conceitos já tão tradicionais quanto o de comportamento como relações ambiente-organismo e de contingência como estabelecimento de probabilidade de ocorrência de comportamentos em práticas profissionais efetivas, ao menos no âmbito da construção de organizações humanas socialmente relevantes para enfrentar necessidades já conhecidas e por ainda descobrir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDERY, M. A. P. A. (1990) *Uma tentativa de (re)construção do mundo: a ciência do comportamento como ferramenta de intervenção*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- ANDERY, M. A. (1993) Uma sociedade voltada para o futuro. *Temas em Psicologia*, 2, 23-30.
- BARON, J., GRANATO, L., SPRANCA, M. e TEUBAL, E. (1993) Decision-making biases in children and early adolescents: exploratory studies. *Merrill-palmer quarterly*, 39.
- BOTOMÉ, S.P. (1996) *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, EDUFSCar, EDUCS.

- BOTOMÉ, S.P. (1981a) *Administração de comportamento humano em instituição de saúde: uma experiência para serviço público*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BOTOMÉ, S. P. (1981b) *Objetivos de Ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CORTEGOSO, A. L. (1994) *Intervenção como instrumento para conhecer e conhecimento como condição para intervir: administração de relações no atendimento a crianças e jovens*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ELLSTROM, P. (1992) Understanding educational organizations: an institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 3.
- GLENN, S. S. (1986) Metacontingencies in Walden Two. *Behavior Analysis and Social Action*, 5, 2, 2-8.
- GLENN, S. S. (1988) Contingencies and Metacontingencies: Toward a Synthesis of Behavior Analysis and Cultural Materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161-179.
- ILLICH, I. (1988) *Sociedade sem escolas* (L. M. E. Orth, Trad.) Petrópolis: Vozes (Trabalho original publicado em 1970).
- JONES, M. (1972) *A comunidade terapêutica*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes Ltda.
- MATOS, M. A. (1983) A medida do ambiente do desenvolvimento infantil. *Psicologia*, 9, 1.
- MELCHIORI, L. E. (1987) Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas "com deficiência mental" a partir da caracterização da incidência desse problema na população de um município. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
- MELCHIORI, L. E., SOUZA, D. G. e BOTOMÉ, S. P. (1991) Necessidades da população como condição para intervenção profissional: uma análise em relação à deficiência mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, (1), 25-46.
- MICHELETTO, N. e SÉRIO, T. M. A. P. (1993) Homem: Objeto ou sujeito para Skinner? *Temas em Psicologia*, 2, 11-21.

- OVERSTREET, H. A. (1978) *A maturidade mental (O. Schneider, Trad.)* São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CORTEGOSO, A. L., SILVEIRA, L. C., RIBEIRO, N. F. C. L. e KUBO, O. M. (2000) *Relações Comportamentais em Organizações de Pequeno Porte: Pães como Produtos, Comportamentos como Alvo [Resumo].* Em Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental (org). *Resumo de Comunicações Científicas. IX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental* (p. 52). Campinas: ABPMC.
- SELIGMAN, M. E. P. (1977) *Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte* (M. T. A. Silva, Trad.) São Paulo: HUCITEC-EDUSP.
- SÉRIO, T. M. A. P. (1983) *A noção de classe de respostas operante: sua formulação inicial.* Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SÉRIO, T. M. A. P. (1990) *Um caso na história do método científico: do reflexo ao operante.* Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SIDMAN, M. (1995) *Coerção e suas implicações* (M. A. Andery e T. M. Sério, Trads.) Campinas: Editorial Psy.
- SKINNER, B. F. (1969) *Contingencies of Reinforcement.* New York: Appleton-Century-Crofts.
- SKINNER, B. F. (1977) *Walden Two* (C. M. Bori, Trad.) São Paulo, EPU (originalmente publicado em 1948).

AS RELAÇÕES DE FORÇA NA SALA DE AULA

Vilza Morais Gennari*

RESUMO

Este relato propõe uma reflexão sobre a existência de um possível deslocamento social nas relações de força que constituem os discursos do professor e do aluno dentro do contexto da sala de aula e, como este deslocamento pode interferir no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: interpretação, deslocamento, poder, professor, aluno.

ABSTRACT

This narrative proposes a reflection about the existence of a possible social dislocation in strength relations that constitute the teacher's and student's discourse inside the classroom context and how this dislocation can interfere with the teaching-learning process.

KEY WORDS: interpretation, dislocation, power, teacher, student.

INTRODUÇÃO

Dentro de uma instituição escolar, a sala de aula é o contexto imediato onde professor e aluno interagem. De acordo com Bolognini (1991) citando Castilo e Steger, "no diálogo assimétrico, um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e ainda, exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)." Sendo esta relação o caso da interação em sala de aula, conclui-se que a interação ocorrida é assimétrica. Uma interação assimétrica é definida como "eventos de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é equitativa, como consequência da própria divisão do trabalho na sociedade" (Bolognini, 1991:63). Conclui-se que cabe ao professor iniciar, orientar, dirigir e concluir as atividades dentro de uma sala de aula. O professor pode até discutir os tópicos que serão abordados com os alunos, mas mesmo a decisão de discutí-los cabe a ele.

Estando em contato com vários professores de instituições de ensino, principalmente de escolas estaduais, e, tendo observado as dificuldades que estes professores enfrentam quando vão estabelecer algumas tarefas a serem cumpridas durante suas aulas, dificuldades estas que se relacionam com o poder do professor dentro da sala de aula, tem este trabalho por objetivo, propor uma reflexão sobre a

*Especialista em Literatura Brasileira. Aluna especial da Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNICAMP.

Professora de Língua Inglesa da Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta. Professora de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino.

existência de um possível deslocamento social nas relações de força que constituem os discursos do professor e do aluno e, como esse deslocamento pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Partiremos dos estudos de Orlandi (1977) que diz ser a linguagem a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social e que, através dessa mediação, que é o discurso, é possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Para que este discurso seja produzido é fundamental o sujeito, a situação e a memória.

Um fator constitutivo do discurso e importante para a análise dos dados aqui abordados, são as “formações imaginárias”. Elas são constituídas pelas relações de força, sentido e antecipação. Orlandi (1977:39) afirma que “segundo as relações de força podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente de que se falasse do lugar do aluno”. O que define objetivamente a relação entre esses lugares, no discurso, de acordo com Brandão(1995:36) são as formações imaginárias. Ressalta ainda que “a imagem que temos de um professor é constituída no confronto do simbólico com o político em processos que ligam discursos e instituições e que na estrutura de uma formação social há lugares determinados. Assim, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais.

O conceito de sujeito que vai ser aqui considerado, relaciona-se com a língua, com a história e com os sentidos através da realização dos gestos de interpretação. O sujeito é intercambiável – isto é, ele ocupa uma posição para ser sujeito do que diz - e seus gestos de interpretação resultam da intervenção da história para que a linguagem faça sentido. As palavras mudam de sentido, de acordo com a posição daqueles que a empregam. No decorrer deste relato, o sujeito se posiciona a partir do lugar ou posição de professor, derivando, portanto, seu sentido em relação à formação discursiva em que se inscreve. Submete-se à língua para dizer o que quiser, sendo o discurso um instrumento do seu pensamento e da realidade, deixando entrever a sua posição ideológica como uma condição para a sua constituição. Assim, o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, uma vez que não é origem ou fonte absoluta de sentido, porque na sua fala outras falas se dizem. (Orlandi, 1977). Para Guimarães(2000: 4), “o sujeito não é a origem do tempo na linguagem. Ele é tomado na temporalidade do acontecimento”.

Guimarães(op.cit.) considera a “materialidade histórica do real” como um dos elementos constitutivos na conceituação do acontecimento. “Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico”. Portanto, a

linguagem só chega através do simbólico, uma vez que gira em torno dos gestos de interpretação, trabalhando seus limites e mecanismos como partes do processo de significação. Orlandi(op.cit.) distingue a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão como partes do processo de significação. Enquanto a primeira confere um sentido à língua, a interpretação é o que fazemos o tempo todo e a compreensão é saber como produzir sentido. Dentro de uma sala de aula, se houver aceitação por parte do aluno do tópico proposto para a aula, isto significa que ele aceita o que o professor quer falar.

Para a análise do discurso o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro. Identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas vão de encontro a algo que temos dentro de nós. Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória discursiva. O discurso dos alunos, na coleta de dados realizada para esta pesquisa, em muito se assemelham. Todos estão comprometidos com o mesmo discurso porque são sujeitos que ocupam a mesma posição na cadeia discursiva.

Ao entrar na escola a criança tem que aprender o discurso escolar. É um discurso que, dentro da instituição, estabelece condições específicas para a comunicação e exige a submissão dos interactantes a essas condições. A comunicação transcorre como modelos atualizados pelos atuantes e, a análise da atividade verbal tem a tarefa de apresentar os modelos ilocucionários e descrever sua utilização (Bolognini, 1991:82). Quando a criança ou o adolescente não se inserem no discurso escolar eles são considerados indisciplinados, uma vez que os lugares sociais na escola são constituídos pelo aluno e pelo professor.

Vale considerar neste relato de pesquisa, a incompletude da linguagem. Nem sujeito e nem sentidos estão completos definitivamente. Eles se constituem e se entremeiam, derivam para outros sentidos e outras posições. É no corpo a corpo com a linguagem que o sujeito se diz. Temos a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Dos elementos verificados nesta pesquisa, dizemos uma coisa e ela pode significar outra, dependendo do gesto de interpretação do interlocutor.

OS DADOS

Os dados(Anexos I, II, III, IV e V) foram coletados durante uma aula de Língua Estrangeira – Inglês - em uma escola estadual . Nesta aula, compareceram 40 alunos, dos quais 14 (quatorze) responderam às questões formuladas pelo professor. Os alunos foram orientados para não se identificarem e serem objetivos em suas respostas. Esclareceu-se sobre o objetivo da coleta de dados. Três questões foram elaboradas para esta coleta, sendo que as duas primeiras tinham como elemento comum “o silêncio”, componente essencial da formação discursiva, e a terceira referia-se às relações de poder dentro da sala de aula.

ANÁLISE DOS DADOS

Partindo do pressuposto de que a fala, quando ocorre na sala de aula, e não se relaciona com a atividade proposta pelo professor, pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, esclarecemos que o conceito de silêncio aqui considerado é o silêncio que significa “silenciamento: uma política do sentido” que se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”(Orlandi, 1977;75). O professor, ao estabelecer uma atividade dentro da sala de aula, silencia outra atividade.

Alunos que entregaram suas respostas = 14

Primeira questão:	Sim	Não
É possível haver silêncio dentro da sala de aula?	13	1

Segunda questão:

Por que os professores precisam pedir silêncio para falar?

Respostas: a) porque há falta de respeito entre professor/ aluno e aluno/professor	8
b) porque há muitos alunos dentro da sala de aula	1
c) porque não gostam do professor	1
d) não responderam	4

Terceira questão:

Qual a relação que existe dentro da sala de aula entre professor e aluno?

Respostas: a) falta de compreensão, diálogo e paciência do professor para com seus alunos	8
b) falta de educação do aluno	1
c) a relação é boa	2
d) a relação é difícil	1
e) não responderam	2

Com relação aos dados apresentados sobre a primeira questão, os alunos confirmam a possibilidade de haver silêncio durante as aulas. Nestas respostas, podemos verificar que os sujeitos (alunos) se identificam em idéias e afirmações, construindo sua identidade na interação um com o outro. Para constituir-se como sujeito, os alunos deixam entrever em suas respostas as suas posições ideológicas. Através de “desde que os alunos estejam interessados na matéria...”; “vai pelo conceituamento dos alunos”; “mas é meio difícil...”; “é só contar com a colaboração de todos..”(Anexo).

Quanto à segunda questão, é importante esclarecer que a utilização do verbo “pedir”(pedir silêncio) pode colocar o professor em uma posição de submissão. Vale ressaltar aqui que a análise dos dados contidos no Anexo II coloca uma questão social. Estaria o professor, sendo deslocado de seu “lugar de dizer”?(Guimarães, 2000) Ao “pedir” o silêncio e, ao receber os enunciadores individuais do tipo : “é só o professor pedir com educação...” “os alunos muitas vezes não prestam atenção quando o professor quer falar”... “a gente só conversa bastante quando a gente não gosta do professor”... “ porque não se tocamos”.. “o professor teria que ser mais educado”...”porque não existe respeito nem dos professores, nem dos alunos”, não seria esta a significação? O sentido que estas palavras produzem sugere uma mudança na “imagem” do aluno dentro de uma instituição escolar. Se o que define a relação entre estes lugares são as formações imaginárias, não estaria havendo um deslocamento nestas relações?

As palavras que os alunos utilizam em suas respostas nos faz refletir sobre a afirmação de Ehlich(1993) ao comentar sobre os problemas sociais presentes na estrutura ilocucionária e proposicional, “O problema é a contradição existente na distância entre a prática e a instituição: transmissão de conhecimento e o saber que os alunos têm sobre o dia-a-dia” (Ehlich, 1993:89).

Quanto à terceira questão (anexos III, IV e V) podemos considerar que o gesto de interpretação de cada um pode variar, de acordo com o seu pré-conceito ou a sua história. Ao escrever a palavra “relação”, o professor, de acordo com a sua posição, derivou seu sentido para “relação de poder”, pois esta era uma das discussões das nossas aulas. Nesta análise de dados, constatou-se, no entanto, que a palavra “relação” foi compreendida como “relação de amizade” pelos alunos. Esta possibilidade deixa evidente que os gestos de interpretação, que fazem parte de processo de significação podem variar, e também, que as palavras mudam de sentido de acordo com a posição daqueles que a empregam. Ao colocarem em seus enunciados “a relação é difícil..”, “a relação é boa, às vezes uma discussão...”, “a relação é péssima porque eles (os alunos) só querem saber de brigar..”, “a relação depende do professor...”, “entre professor e aluno a relação tem que ser de amizade e não de conflitos..” os alunos confirmam esta constatação.

Sendo a antecipação parte constitutiva das formações imaginárias que constituem o discurso, é importante colocar aqui que alguns alunos perguntaram se não

iria mostrar suas respostas para a direção da escola, verbalizando um certo temor de uma reação punitiva que poderia advir.

Os resultados ora apresentados demonstram que um deslocamento social dentro da sala de aula está acontecendo.

COLETA DE DADOS

ANEXO I

Obs: Os anexos I, II, III e IV foram digitados na íntegra, apenas com o objetivo de facilitar a leitura das respostas dos alunos.

1ª Pergunta: **É possível haver silêncio dentro da sala de aula?**

1)“Sim”.

2)“ Sim, desde que os alunos estejam interessados na matéria, pode haver um certo silêncio, aí eles só vão conversar sobre a matéria e as dúvidas?

3)“Na minha opinião, é possível haver silêncio sim

4)“Sim, vai pelo conceituamento dos alunos”.

5)“É possível sim. Mas é muito difícil. Nós adolescentes somos eufóricos não sabemos a hora de ficar quietos”

6)“Sim, é possível haver silêncio na sala de aula. O professor deve pedir com educação e ser mais amigo dos alunos”

7)“Sim, é possível haver silêncio dentro da sala de aula”

8)“Sim, lógico que pode existir é só contar com a colaboração de todos para que isso aconteça, e os professores precisam pedir pois quando nos estamos fazendo algo não podemos ficar totalmente calados e às vezes, conversamos pois ficar mudo não é legal.”

9)“Sim, é possível.”

10) “Sim”

- 11) "Sim"
- 12) "Sim"
- 13) "Sim"
- 14) "A maioria das vezes não"

ANEXO II

2ª Pergunta: Porque os professores precisam pedir silêncio para falar?

1) "Por não a respeito mais, entre alunos e professores, se cada um impor respeito e respeitar ao próximo ai vai, melhorar".

2) "É só o professor pedir com educação e compreensão que os alunos vão atender o pedido".

3) "Por que os alunos muitas vezes não prestam atenção quando o professor quer falar e também muitas vezes os professores não dão chance para o aluno se expressar".

4) "Os professores precisam pedir silêncio, para poder explicar a matéria, porque não dá para explicar nada com barulho, e também, não dá para ouvir nada e nem entender nada se não houver silêncio".

5) "Na minha opinião, eu acho que tem muitos alunos dentro de uma classe, trinta alunos em uma classe, está ótimo".

6) "Não são todos os professores a gente só conversa bastante quando a gente não gosta do professor. E quando o professor fala mal da gente na sala dos professores."

7) "Porque não existe respeito nem dos professores nem dos alunos, porque os alunos são mal educados".

8) "E os professores precisam pedir silêncio porque não se tocamos".

ANEXO III

3ª Pergunta: Qual a relação que existe dentro da sala de aula entre professor/aluno?

1)“A relação com os professores e alunos é difícil, mas não impossível se ambas as partes se respeitarem”.

2)“Eu acho que existe uma relação boa, as vezes uma discussão com um ou com outro, mas dá para perceber que não são com todos, dependendo da classe”.

3)“Uma falta de educação tanto aluno com professor como professor com aluno”.

4)“Eu acho que os professores devem ignorá-los porque eles sendo ignorados eles terão mais educação e respeito com seus amigos e professores. É péssima a amizade, porque eles só querem saber de brigar e xingar os amigos”.

5)“A relação depende do professor, mas muitas vezes ela é ruim, pois não há compreensão. O aluno e o professor querem ter razão ao mesmo tempo. Mas, nós sabemos que a corda arrebenta sempre pro lado mais fraco, e esse lado é o nosso, e na maioria das vezes nós é que se ferramos sendo que às vezes eles é que estão errados”.

6)“Não a relação entre eles (nós), o professor só sabe ou brigar, ou não falar com a gente, mesmo se nos quiséssemos ter alguma relação, vocês não deixariam, é claro que alguns professores, que são legais, e acabam sendo nossos amigos”.

7)“A relação só existe se o professor e os alunos se entende e muitas vezes isso não acontece pois nesta escola e principalmente nessa classe a relação é muito ruim e às vezes, pelos próprios professores que não conseguem exercer seu respeito pelo aluno que são pessoas como qualquer outra”.

8)“Com alguns professores a relação é boa tipo de amigo para amigo. Mas há alguns professores que a relação é péssima pois nos trata mal”.

9)“A relação entre professor e aluno tem que ser de amizade e não de conflito. O professor está lá para ensinar e não ficar de marcação com os alunos para não ficar uma coisa chata e com isso se os alunos colaborarem o professor será cada vez mais nosso amigo”.

10) “O professor não tem diálogo com o aluno. Às vezes, eles não tem paciência. Os alunos também tem culpa, mas o professor deveriam ser mais compreensivo”.

11) “Os professores muitas vezes não dialogam com os alunos e não procuram entender o que acontece”.

12) “Depende do professor a gente é bem legal mas tem professor por exemplo a de geografia que não dá, ela é muito chata”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos elementos verificados neste relato de pesquisa, observou-se uma certa resistência, por parte dos alunos entrevistados, em atribuir ao professor o seu lugar de direito, ou seja, de “detentor do poder dentro da sala de aula”. O que este resultado nos sugere, é que os eixos de flexibilidade e avaliação que regem a nova Lei de Diretrizes e Bases do nosso sistema educacional, e, que muitas vezes são mal compreendidos e interpretados por nossos professores e alunos, podem ter contribuído neste resultado, uma vez que o professor não pode mais decidir sobre a promoção dos seus alunos(ela é automática) e a relação de poder se desloca na direção deles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLOGNINI, Carmen Zink.(1991) Tópico Discursivo na Aula de Língua Estrangeira: Desfazendo a Assimetria, Trabalho em Lingüística , Campinas, n.18

BRANDÃO, Helena H.Nagamine.(1995) *Introdução à Análise do Discurso*. 4.ed.Campinas:Unicamp.

EHLICH, Konrad.(1993) Análise da Atividade Verbal. Tradução de Carmem Zink Trabalho em Lingüística Aplicada, Campinas:Unicamp. Jan-Jun.1993, n.21,p. 79-93.