

• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

**WANTED
DEAD & ALIVE**



SCHRÖDINGER'S CAT

p-ISSN 2447-7656 e-ISSN 2674-2561 DOI 10.33726

VOLUME 10 – ANO 6 – 2º Sem. 2020

WANTED
DEAD & ALIVE

• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

SCHRÖDINGER'S CAT

REVISTA AKEDIA – Versões, Negligências e Outros Mundos

p - ISSN 2447-7656 *e* - ISSN 2674-2561 DOI 10.33726 – Volume 10 – Ano VI – 2º Sem. 2020

TEXTO AKEDIANO PARA ESTE VOLUME

O paradoxo do Gato de Schrödinger (Erwin Schrödinger, Áustria, 1935) nunca foi tão pertinente ao contexto brasileiro. Numa época de restrições ao convívio social, em função da COVID 19, a alegria e a afetuosidade nacionais estão em xeque. Como marca turística registrada, o calor humano nacional sempre fez do Brasil um lugar balbuciante entre o lúdico tribal e o exótico alienígena. Fatos que, ao longo de nossa história, fizeram da ostentação da nossa alegria uma atração remunerada.

Entretanto, apesar de sermos sorridentes por profissão, diante da programação midiática intensa e duplamente pautada pelo teor informativo e pelo alarmismo terrorista, associada à imprudência egocêntrica dos consumidores, os supermercados e as farmácias começam a aparentar preços abusivos, além de gôndolas e prateleiras vazias de itens fundamentais à sobrevivência, quer em contexto de pandemia, quer estivéssemos sãos.

A realidade manifesta é que, passados apenas três ou quatro dias de interrupções parciais de algumas atividades normais (trabalho, escola, lazer, religiosidade), o nosso sorriso profissional revelou suas verdadeiras raízes: o medo e o desespero. As ruas estão ficando cada vez mais desertas e, nos poucos espaços públicos que ainda têm recebido frequentadores, só se ouvem lamúrias e cantilenas catastróficas sobre o juízo final. A alegria diária do brasileiro, às vezes exageradamente disfarçada de carnaval, ainda tem a mesma fonte das festas nas senzalas: dançar e cantar aplacavam os medos, sublimavam o desespero e erguiam no mastro a bandeira da resistência ao opressor. Enfim, tal e qual o gato dentro de sua caixa, enquanto houver um átomo de esperança, não nos será possível saber se o Gato de Schrödinger tupiniquim estará vivo ou morto. Mas, por enquanto, o mundo vai acabar em queda das Bolsas, a morte é uma certeza, e il carvanal è finito.

GRUPO de pesquisa SOCIEDADE, IMAGENS E CULTURA



Volume X – ano VI – 2º sem. 2020

O ACERVO DE PUBLICAÇÕES DA AKEDIA É REGIDO PELA LICENÇA CREATIVE COMMONS – ATRIBUIÇÃO 4.0 INTERNACIONAL



REVISTA AKEDIA – Versões, Negligências e Outros Mundos

p - ISSN 2447-7656 e – ISSN 2674-2561 DOI 10.33726 – Volume 10 – Ano VI – 2º Sem. 2020

WANTED
DEAD & ALIVE

MPEDUCACIONAL

AKEDIA – VERSÕES,
NEGLIGÊNCIAS E
OUTROS MUNDOS

VOLUME X – ANO VI – 2º SEM.
PRODUÇÃO E DIFUSÃO DO
CONHECIEMENTO
ESTUDOS FILOSÓFICOS INTERSEMIÓTICOS

RIO PRETO – SP / FRUTAL – MG
2020

REVISTA AKEDIA – Versões, Negligências e Outros Mundos

p - ISSN 2447-7656 e - ISSN 2674-2561 DOI 10.33726 – Volume 10 – Ano VI – 2º Sem. 2020

Conselho Editorial & Consultivo / Members of the Council

Dr. Carlos Eduardo Falavigna da Rocha (USP – Universidade do Estado de São Paulo – SP). Instituto de Biociências – Depto. de Zoologia, Cidade Universitária

Dr. Fábio Akcelrud Durão (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP. Depto. Teoria Literária, Cidade Universitária Zeferino Vaz)

Dr. Dionísio Vila Maior (UAL – Universidade Aberta – Lisboa, Portugal)

Dra. Susanna Busato (UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Preto – SP)

Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR)

Dr. Rodrigo Ney Millan (UEMG, Frutal – MG)

Dr. Allynson Takehiro Fujita (UEMG, Frutal – MG)

Dra. Cintia Camargo Vianna (UFU – Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica – MG)

Dr. Marcelo Pessoa (UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Frutal – MG)

Dr. Jorge Pedro Sousa (Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal)

Dr. Massimo Di Felice (USP – Universidade do Estado de São Paulo; ECA – Escola de Comunicação e Artes – Cidade Universitária – SP)

Dra. Jociene Carla Bianchini Ferreira (UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças – MG)

Dr. André Vinicius Martinez Gonçalves (IFG – Instituto Federal de Goiás, Formosa – GO)

Pareceristas Permanentes / Permanent Reviewers

Dra. Aida Franco de Lima (UNEMAT)

Dra. Olena Kovalek (AFA – Academia da Força Aérea)

Dr. Eder Ângelo Milani (UFGO, Campus Samambaia)

Dra. Daniela Soares Portela (Anglo – Sistema de Ensino)

Dr. Frederico Thales de Araújo Martos (UEMG, Frutal)

Dr. Isaar Soares de Carvalho (UEMG, Frutal)

Dr. Levi Henrique Merenciano (UEMG, Frutal)

Dr. Marcelo Pessoa (UEMG, Frutal)

Dr. Wisley Moreira Farias (UEMG, Frutal)

Equipe de Revisão Final de Normas e de Linguagem / Final Standards Team

Dr. Marcelo Pessoa, Boss Editor, BRAZIL
Arianne Moraes – Depto. de Marketing, BRAZIL
Paulo Lara Galvão Filho – Consultor Relações Internacionais, EUA
Yago Patranis – Assistente Editorial, INDIA
Paulo Henrique Pedro – Informata, BRAZIL

Revisão de Diagramação e Arte / Review of Diagramming and Art

Dr. Marcelo Pessoa, BRAZIL

Editor-Chefe / Boss Editor

Prof. Dr. Marcelo Pessoa

Créditos de Capa / Cover Credits

Autor: Imagem postada em: <https://www.zazzle.com.br> (Acesso em 18/03/2020)
Título: “Estampa de Camiseta” (Gato de Schrödinger Procurado Vivo e Morto)
Disponível em: encurtador.com.br/stAE1.

Impressão por demanda do volume 10 / On-demand printing vol. 10

MPEducacional & AKEDIA Books

Periódico Nacional Indexado por / National Journal Indexed by

Ulrich's – Proquest International Indexer Journal
Google Scholar
Diadorim/IBICT
Latindex
Orcid Connecting Research and Researchers
Researcher Id
Claryvate Analytics
Crossref Foundation

Periódico Licenciado e também Indexado por / Licensed Journal

Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional

Editor Corporativo / Corporate Editor

Revista AKEDIA – MPEducacional & Grupo SIC – UEMG / CNPq

P475p Pessoa, Marcelo
Produção e Difusão do Conhecimento. Estudos filosóficos Intersemióticos e suas linguagens. / Marcelo Pessoa (org.) -- Frutal, dezembro, 2020.
138 p. f.: il., (vol. 10, ano VI, 2º semestre, 2020).

***p* - ISSN 2447-7656 *e* – ISSN 2674-2561 DOI 10.33726**

1. Produção científica. 2. Homem. 3. Cultura. 4. Sociedade I. Pessoa, Marcelo.
II. UEMG / CNPq. III. Título.

CDU 008

REVISTA AKEDIA – Versões, Negligências e Outros Mundos

***p* - ISSN 2447-7656 *e* – ISSN 2674-2561 DOI 10.33726 – Volume 10 – Ano VI – 2º Sem. 2020**

EDITORIAL PARA O VOLUME 10 – VISÃO INTERDISCIPLINAR

É COM GRANDE SATISFAÇÃO QUE, NESTE MÊS DE JANEIRO DE 2020, DIVULGAMOS O NOVO VOLUME DA REVISTA “AKEDIA: VERSÕES, NEGLIGÊNCIAS E OUTROS MUNDOS”.

CONCEBIDA ORIGINALMENTE, NA SEGUNDA METADE DO ANO DE 2015, PARA QUE FOSSE UMA PUBLICAÇÃO IMPRESSA, ESTA MÍDIA CIENTÍFICA, ALINHADA ÀS DEMANDAS TÉCNICAS DE SEU TEMPO, RAPIDAMENTE PASSOU A INTEGRAR REPOSITÓRIOS DIGITAIS COMO O DO *SITE* DA UEMG – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, UNIDADE FRUTAL, SENDO LOGO, EM 2016, EMBARCADA NO SEU PRÓPRIO SÍTIO, VIA PLATAFORMA WIX.COM, SEMPRE DISPONÍVEL ELETRONICAMENTE E EM MODAL IMPRESSO SOMENTE SOB DEMANDA, ATENDENDO A QUESTÕES ECOLÓGICAS EVITANDO ACÚMULO DE PAPEL E DESPERDÍCIO DE RECURSOS.

CUMPRINDO O QUESITO CAPES DE PERIODICIDADE SEMESTRAL, DIVULGA CHAMADAS DE PUBLICAÇÃO EM REGIME DE FLUXO CONTÍNUO. O PERFIL EDITORIAL DA “REVISTA AKEDIA” É GERENCIADO POR SEU EDITOR-CHEFE, QUE TAMBÉM É LÍDER DO GRUPO DE PESQUISAS SOCIEDADE, IMAGENS E CULTURA (SIC) E CEO DA MPEDUCACIONAL, ENTIDADE QUE GERENCIA PRODUTOS COMO A REVISTA AKEDIA E OUTRAS MÍDIAS SOCIAIS.

A COMPOSIÇÃO DO CONSELHO EDITORIAL & CONSULTIVO DO PERIÓDICO CONTA COM A PARTICIPAÇÃO DE PESQUISADORES DE INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS E DE OUTROS PAÍSES, OS QUAIS ATUAM, SEMPRE QUE SOLICITADOS, COMO CONSULTORES *AD HOC*, DIRIMINDO QUESTÕES AS QUAIS, SEM SEU *KNOW HOW* A SOLUÇÃO NÃO SE DARIA A CONTENTO.

CENTRADA NAS PREOCUPAÇÕES ASSOCIADAS ÀS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, ESTA REVISTA, BEM COMO AS DEMAIS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS E FICCIONAIS DO GRUPO AKEDIA & MPEDUCACIONAL, APESAR DE TAL PREMISSE, NÃO SE ATÉM

OBRIGATORIAMENTE À ESPÉCIE CONCEITUAL QUE SE EVOCA PARA ESTA OU AQUELA ÁREA DO CONHECIMENTO. SIMULTANEAMENTE, NOSSAS PUBLICAÇÕES NÃO SE PROPÕEM INTERDISCIPLINARES, VISTO QUE SERIA PARADOXAL, ISTO É, SOARIA “DISCIPLINAR”, ROMPER COM UMA TRADIÇÃO E ADERIR A OUTRA:

A Área Multidisciplinar, criada em 1999, passou a ser designada Área Interdisciplinar em 2008, compondo a Grande Área Multidisciplinar. Desde sua criação em 1999, a Área Interdisciplinar vem apresentando a maior taxa de crescimento na CAPES. [...] Esta atuação deve ser entendida como importante para o sistema de Pós-graduação nacional, na medida em que serve como elo de entrada de um número expressivo de universidades em atividades de pesquisa e ensino pós-graduado, contribuindo para o aprimoramento de seu corpo docente e oferecendo oportunidades de formação avançada em recursos humanos nas várias regiões do território nacional (CAPES, doc. de área 2016, p. 02. Disponível em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmllbmFsfGd4OjFjNGI5Y2YwNGZmZjNjMDI>, acesso em 04/07/2019).

É FATO, POR ISSO, QUE AS PUBLICAÇÕES DITAS, ASSIM, TÍPICAMENTE AKEDIANAS, SÃO CONTROVERSAS, UMA VEZ QUE ORIENTA NOSSO *CORPUS* EDITORIAL O DESEJO DE REUNIR E PROPALAR TEXTOS QUE TRATEM DOS ASPECTOS CONTRADITÓRIOS HUMANOS, SOCIAIS E CULTURAIS QUE CONSTITUAM NOSSA CIVILIZAÇÃO, ACENANDO PARA UM TERRITÓRIO DE REFLEXÕES E DE FRONTEIRAS VISÍVEIS E INVISÍVEIS, À LUZ DO RIGOR CIENTÍFICO *STRICTO SENSU*, PORÉM, SEMPRE MÓVEIS E AJUSTÁVEIS *PER SE*.

NESTA CESTA DE LETRAS E PENSAMENTOS, PORTANTO, CABE TODA PONDERAÇÃO QUE SE CONCEBA NO MUNDO, POR MEIO DE DIÁLOGOS RECÍPROCOS ENTRE O ORGÂNICO E O INÓRGÂNICO, ENTRE O POLÍTICO E O CULTURAL, ENTRE O MICROSCÓPICO E O

MACROSCÓPICO, ENTRE O ECONÔMICO E O SOCIAL, ENTRE O TÁTIL E O INVISÍVEL, POIS, EM SUMA:

A natureza complexa de tais problemas pede diálogos não só entre disciplinas próximas, dentro da mesma área do conhecimento, mas entre disciplinas de áreas diferentes, bem como entre saberes disciplinares e saberes não disciplinares da sociedade e das culturas, dependendo do nível de complexidade do fenômeno a ser tratado. Daí, a relevância, no mundo contemporâneo, de novas formas de produção do conhecimento que tomam como objeto fenômenos que se colocam entre fronteiras disciplinares, quando a complexidade do problema requer diálogo entre e além das disciplinas. Diante disso, desafios teóricos e metodológicos colocam-se para diferentes campos da ciência e da tecnologia (CAPES, doc. de área 2009. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/inter03ago10.pdf>, acesso em 06/05/2015).

FINALMENTE, VALE DIZER QUE, NESTE ESPAÇO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, SE PUBLICAM TEXTOS DE MEMBROS E NÃO MEMBROS DO GRUPO SIC. DESSE MODO, A PRODUÇÃO DOCENTE, A PUBLICAÇÃO DISCENTE E DOS SERVIDORES PÚBLICOS, OU MESMO DA INICIATIVA PRIVADA, INDICADAS POR INTEGRANTES DE NOSSO CONSELHO EDITORIAL NOS SÃO OBJETOS PREFERENCIAIS, DESDE QUE FRUTOS DE PESQUISA BÁSICA OU APLICADA, EM ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO, MEDIAL OU AVANÇADO, DEVIDAMENTE ORIENTADAS, E QUE SE CONECTEM COM O EIXO QUALITATIVO EXPRESSIVO DE NOSSO CONSELHO EDITORIAL & CONSULTIVO E TAMBÉM RESPEITEM OS DITAMES ALUDIDOS PELA COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR – CAPES.

Marcelo Pessoa
(Editor-Chefe AKEDIA Journal & AKEDIA Books)

PREFÁCIO PARA O VOLUME 10

NESTE NONO VOLUME DA “REVISTA AKEDIA: VERSÕES, NEGLIGÊNCIAS E OUTROS MUNDOS”, SEGUEM-SE, AINDA, A MESMA MOTIVAÇÃO ESSENCIAL DO PRIMEIRO NÚMERO, EDITADO EM 2015.

NAQUELE MOMENTO *ARKHE* (DO GREGO, PRINCIPIADOR), O MOTE FOI O DE ATENDER A UMA DEMANDA ESPECÍFICA, QUE ERA O DE DAR VAZÃO À PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE UM GRUPO DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UEMG (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS), QUE CURSARAM A PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*, INTITULADA “ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA”, FORMAÇÃO OFERECIDA PELA UNIDADE UEMGUIANA FAPP – FACULDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS TANCREDO NEVES, COM SEDE EM BELO HORIZONTE – MG.

DESDE ENTÃO, VEMOS, AINDE NO VOLUME, QUE OS AUTORES E AUTORAS QUE AQUI PUBLICAM JÁ NÃO SÃO APENAS OS DA PÓS-GRADUAÇÃO, MAS, TAMBÉM, OS DE GRADUAÇÃO. IGUALMENTE, A PRODUÇÃO DOCENTE PASSOU A INTEGRAR FORTEMENTE A ROTINA DE AUTORES E AUTORAS PUBLICADOS PELA AKEDIA.

ISTO ACONTECEU, DEVIDO À GENEROSIDADE DOS AUTORES E AUTORAS QUE, AO LONGO DO TEMPO, ENTENDERAM A IMPORTÂNCIA DE ENRIQUECER COM SUAS COLABORAÇÕES JOVENS PROPOSTAS COMO ESTA E, AO NOS PROCURAREM, MANIFESTARAM O DESEJO DE COMPOR FRASES E PENSAMENTOS NESTAS PÁGINAS, SINGELAMENTE DENOMINADAS DE “AKEDIANAS”.

RESUMIDAMENTE, ESTE ESPAÇO DE ESCRITA ACADÊMICA VEM SENDO, ENTÃO, CONSOLIDADO NO TERRENO DA EXPOSIÇÃO DO BROCARDO CIENTÍFICO QUE DÁ VOZ À PESQUISA BÁSICA E APLICADA, EM FACE DO QUE SE RECONHECE COMO NECESSIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA TRADIÇÃO DE ENSINO, DE PESQUISA, DE GESTÃO E DE EXTENSÃO QUE SE PRETENDA DURADOURA.

PESSOA, Marcelo –  <https://orcid.org/0000-0002-9193-4604>

SUMÁRIO

ARTIGOS

(NOTA: A ORIGINALIDADE DOS TEXTOS É DE RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES E AUTORAS. CABE À EQUIPE EDITORIAL DA REVISTA AKEDIA, APENAS A REALIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE EDITORAÇÃO E POSTAGEM ELETRÔNICA)

| | |
|--|----|
| EDITORIAL PARA O VOLUME 10 | 06 |
| PREFÁCIO PARA O VOLUME 10 | 08 |
| 1. PELICANO, HENRIQUE JOSÉ ROSA & ATIQUE, WADI – A MORAL E A ÉTICA ROMANA ASSIMILADA PELOS POSTULADOS JURÍDICOS | 17 |
| 2. FIGUEIREDO, MARI LUCIA – BEM-ESTAR PSICOLÓGICO: O ESTADO DA ARTE DA SUBJETIVIDADE DOS COMPORTAMENTOS DE POLICIAIS MILITARES | 32 |
| 3. CARVALHO, ISAAR SOARES DE – A QUESTÃO DA SOBERANIA E A IMPORTÂNCIA DA BÍBLIA NA ARGUMENTAÇÃO DE THOMAS HOBBS | 53 |
| 4. PESSOA, MARCELO – O CLUBE DA LUTA DE DAVID FINCHER À LUZ DO PSIQUISMO FREUDIANO | 70 |
| 5. FIGUEIREDO, MARI LUCIA & PINHEIRO, ADALBERTO VITOR RAIOL – EMOÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM | 84 |
| 6. PELICANO, HENRIQUE JOSÉ ROSA; FRANCESCHINI, CAROLINE VALENTE & FOGLIA, DANIELA BRÍGIDA DA SILVA – JEAN PIAGET: DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E SUAS APLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA | 99 |
| 7. PESSOA, MARCELO – A AVALIAÇÃO ESCOLAR AINDA É UM PROBLEMA SOCIOCULTURAL | 70 |

WANTED
DEAD & ALIVE

• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

SEÇÕES ESPECIAIS
(AS SEÇÕES ESPECIAIS SÃO DE
RESPONSABILIDADE DE SEUS EDITORES)

SCHRÖDINGER'S CAT

• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

SEÇÃO DE RESUMOS E RESUMOS
EXPANDIDOS

Editor de Seção:
Prof. Dr. Josney Freitas Silva

01. PESSOA, MARCELO – CRÔNICA-CANÇÃO - VERBETE LINGUÍSTICO NO WIKICIONÁRIOR – P. 01-05
02. OLIVEIRA, LAURA STEPHANIE & PESSOA, MARCELO – ECONOMIA E COVID-19: EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASILR – P. 06-06

WANTED
DEAD & ALIVE
• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

SEÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL LIVRE

1. PESSOA, MARCELO – VIVÊNCIA SOCIOCULTURAL NO CARATÊ .PTL – P. 01

SCHRÖDINGER'S CAT

REVISTA AKEDIA – Versões, Negligências e Outros Mundos

p - ISSN 2447-7656 e - ISSN 2674-2561 DOI 10.33726 – Volume 10 – Ano VI – 2º Sem. 2020

WANTED
DEAD & ALIVE
• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

ARTIGOS COMPLETOS

Editores Responsáveis por esta Seção

Dr. Carlos Eduardo Falavigna da Rocha
(USP – Universidade do Estado de São Paulo – SP)

Dr. Fábio Akcelrud Durão
(UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP)

Dra. Susanna Busato
(UNESP – Universidade Estadual Paulista, IBILCE – Rio Preto – SP)

Neste segmento, reunimos uma série de textos que se regem pela tipologia textual do gênero acadêmico “Artigo Completo”. As pesquisas apresentadas são resultados, em sua maioria, de atividades de pesquisa autoral ou de

investigação orientada, trazidas a esta editoria científica como contribuição ao volume 10 de nosso periódico.

• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

RESUMOS E RESUMOS EXPANDIDOS

Editor Responsável por esta Seção

Prof. Dr. Josney Freitas Silva
(UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Frutal)

Neste segmento, reunimos uma série de textos que se regem pela tipologia textual do gênero acadêmico “Resumo”. As pesquisas apresentadas são resultados, em sua maioria, de uma atividade de investigação orientada. Há, ainda, outras produções que a este grupo principal se integraram, pois exprimem resultados parciais, intermediários ou finais oriundos das mais diversas fontes: trabalhos de conclusão de curso, relatórios de pesquisa, de iniciação científica ou de extensão, além de pesquisa docente.

• JOURNAL •

AKEDIA

Versões, Negligências e Outros Mundos

PRODUÇÃO TEXTUAL LIVRE

Editor Responsável por esta Seção

Prof. Dr. Levi Henrique Merenciano
(UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Frutal)

Neste segmento, temos os textos que se regem pela tipologia textual do gênero “Produção Textual Livre”. As escritas apresentadas são resultados de atividade intelectual sem vínculos com o fazer *stricto sensu* da Ciência, porém, com total aderência às prerrogativas do pensamento humano em seu caráter mais universal. Neste sentido, poemas, ensaios, contos, crônicas, relatos de experiência foram aceitos, visto que aqui, também damos plena liberdade de expressão como elemento integrador social, prescindindo-se, em certos casos, da rigidez da norma culta da língua ou das normas da ABNT, em prol da vazão artística e da licença poética.

A MORAL E A ÉTICA ROMANA ASSIMILADA PELOS POSTULADOS JURÍDICOS¹

[doi> 10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p17-31](https://doi.org/10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p17-31)

PELICANO, Henrique José Rosa²
ATIQUÉ, Wadi³

RESUMO: A história e a cultura italiana, sob muitos aspectos, tem exercido forte influência sobre muitas sociedades ao longo dos eventos da civilização. O objetivo de nosso texto, não é outro, se não o de pontuar alguns fragmentos desta riquíssima narrativa, fazendo-a se aproximar, o quanto possível, dos fundamentos que instituem o Direito no Brasil. Neste sentido, a metodologia que julgamos mais apta para dar conta de atender a esta demanda, foi a da revisão bibliográfica em acervos físicos e digitais. Justifica a realização de um trabalho como o nosso, a necessidade de se construir um volume de conhecimento que dê conta de sumariar e conduzir os interessados nos estudos sobre Direito Romano ou em História da Itália. Como resultados de nossas leituras, colocamos em destaque, o fato de que muitos aspectos comportamentais, de pensamento, de cultura e da moral romana, deram substância efetiva aos postulados do Direito que, ainda hoje, são praticados e respeitados em muitos ordenamentos jurídicos dispersos pelo mundo, inclusive, no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: História do Direito, Direito Romano, ética e moral

ABSTRACT: Italian history and culture, in many ways, has had a strong influence on many societies throughout the events of civilization. The purpose of our text is not different, it does not indicate some fragments of this very rich narrative, bringing it as close as possible to the foundations that establish the Law in Brazil. In this sense, the methodology that we think is best suited to meet this demand, was the bibliographic review on physical and digital collections. It justifies the realization of a work like ours, the need to build a volume of knowledge that can summarize and guide those interested in studies on Roman Law or in the History of Italy. As a result of our readings, we highlight the fact that many aspects of behavior, thought, culture and Roman morality, gave effective substance to the postulates of Law that, even today, are practiced and respected in many legal systems dispersed by the even in Brazil.

KEYWORDS: History of Law, Roman Law, ethics and morals

¹ Artigo derivado de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP (2018), por ocasião da Graduação no Curso de Bacharelado em Direito, escrito e defendido em banca de avaliação, sob a orientação do Prof. Wadi Atique. Do TCC, intitulado “O DIREITO ITALIANO: HISTÓRIA, INFLUÊNCIA E LEGADO”, originaram-se este e outro Artigo, de mesmo nome, incluso na Revista AKEDIA – Versões, Negligências e Outros Mundos, vol. 9, 1º sem. de 2020.

² Bacharel em Direito / UNIRP (2019). Especializando em Direito Ambiental. Graduando em História. Bacharel em Ciências Biológicas pela UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de São José do Rio Preto, IBILCE (2012).

³ Docente na Sociedade Rio-pretense de Ensino e Educação / UNIRP.

I. INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada se debruça em entender e descrever parte dos vieses de uma herança cultural que, oriunda de Roma, singrou os mares da História e se mantém ativa na memória de muitos povos do mundo, rompendo as fronteiras do tempo cronológico e do espaço geográfico. A relevância de estudarmos suas contribuições reside ainda na ideia de que seus feitos são tão amplos, que deixaram legados que vão da engenharia à arquitetura, da política ao militarismo e da religião ao Direito, e, claro, neste último cenário, em suma, é que repousa o foco principal de nossa escrita.

Tal como a língua latina, o Direito Romano sobrevive imanente em muitos postulados jurídicos nacionais e internacionais. Não somente no âmbito de estar pulverizado e influente em outras nações, mas atuante, o que é condição que, *per se*, já balizaria a realização de um estudo como o nosso.

Portanto, como primeiro dos resultados possíveis de nossa investigação, destaca-se o fato de que não nos resta dúvida de que a existência de argumentos de um Direito, assim, tão enraizado, com lastros há cerca de mais dois milênios, chega a ser surpreendente e meritório que ainda esteja fluente (em alguns institutos é praticamente intacto), o que, no mínimo, já é de uma beleza histórica indescritível.

A península Itálica, atual República Italiana, conservou muito do que era costume e também dos princípios da Roma Antiga. Desde o exercício de relações afetuosas, a partir do cumprimento de mãos, até a extrema e admirável preocupação com o passado e com a memória do próprio povo, a Itália continua sendo um verdadeiro museu sociocultural a céu aberto e, sob o ponto de vista antropológico, também um museu sociológico vivo.

O Direito Italiano, aqui definido como uma expressão para representar esse compêndio de atributos atinentes ao Direito Civil atual, Direito Canônico e ao Direito Romano, é um dos pilares que sustentam e nutrem o Direito pátrio no Brasil.

Para que se analise, enfim, a abrangência dos princípios e costumes romanos, marco inicial dos “direitos da Itália”, centramos nossos objetivos aqui na importância de se entender como a moral e a ética eram seguidas e cunhadas pelos antigos romanos. Conhecer como pensavam – e ainda pensam – os habitantes da “Velha Bota” é entender como se originou o Direito Romano; verdadeira matéria-prima e ponto de partida para a elaboração do *corpus* jurídico.

Neste sentido, evidenciaram-se outros resultados do estudo, tais como a percepção dos princípios e costumes que foram paulatinamente surgindo ao ritmo em que a História de Roma era traçada. Uma profusão de culturas e povos, pensamentos divergentes e convergentes, conquistas, guerras, traições, emboscadas, casamentos, religiões, organizações políticas. Isso tudo, em meio ao concurso de uma série de reis romanos que começavam a instituir formalmente um Direito Romano Primitivo, mas já de importância incalculável.

Países como os Estados Unidos, Argentina e Brasil receberam milhares de italianos nos períodos pós I e II Guerras Mundiais. Conseqüentemente, a cultura romana foi não apenas incorporada, mas também alteradora da cultura pré-existente nos países de chegada deste contingente populacional, de forma que se pode até pensar em muitas “Itálias fora da Itália”.

Conclusivamente, acenamos que outro elemento que nos chamou bastante a atenção nesta varredura bibliográfica sobre a Roma Antiga e seus postulados éticos e a instituição do Direito, é o de que durante as grandes migrações, os italianos levaram muito mais do que apenas mão-de-obra, mas sim toda essa riqueza social e cultural imensurável. Ou seja, é fato que os aspectos histórico-culturais foram levados da Itália para outras localidades e, do mesmo modo, vemos que não teria como ser diferente com os princípios e costumes norteadores do Direito Italiano e seu estabelecimento entre nós.

II. DOS ROMANOS E DA ATUAL ITÁLIA

A famosa águia romana, símbolo do Império Romano é bastante conhecida e comumente acompanhada pela sigla **SPQR** – Senatvs Popvlvsqve Romanvs (O Senado e o Povo Romano).

Os italianos costumam brincar com a expressão dizendo que a sigla se trata de “Sono Pazzi Questi Romani!” (São loucos esses romanos!). Obelix, personagem de Uderzo e Goscinny, costuma dizer para seu amigo Asterix sua bem conhecida frase: “Esses romanos são loucos!”.

Essa brincadeira está pautada na fama histórica dos romanos de terem realizado feitos e ações que provavelmente deixaram – e ainda deixam – muita gente pasmada.

A origem mítica da cidade de Roma já mostra um povo de essência bastante bélica, vez que tal como ocorrem em algumas espécies de tubarões, numa analogia grosseira, irmão mata irmão pela primazia de sucesso.

O fratricídio entre Rômulo e Remo pode ser comparado com aquele de Caim e Abel, bem como com outras histórias (ou estórias) retiradas de diversas culturas. Esse critério entre irmãos, assim, não é algo restrito aos romanos, mas talvez da espécie humana. Poder-se-ia dizer, por isso, que a disputa e a competição também compeliram a humanidade para o progresso e evolução, biológica, social, política, esportiva, bélica etc.

Embora fascinante, há de se iluminar o fato de quem nem tudo na Roma Antiga é exatamente belo. Aqui, nos reportamos ao episódio do sequestro de mulheres sabinas⁴. Embora restrita a debates históricos sobre a veracidade histórica ou apenas mítica deste enredo, é inegável que há a possibilidade da disseminação do emprego do estupro nos primórdios da civilização romana a partir da instalação deste evento no inconsciente coletivo. Mas, infelizmente, também se trata de uma prática verificada na história de outras culturas.

⁴ Segundo os historiadores Lívio e Plutarco, Rômulo propôs um festival para Netuno Equestre, convidando os povos vizinhos, tais como os Antemnos, os Crustumnerinos, os Cenicensens e os Sabinos. Durante o festival, Rômulo ordenou aos romanos para que raptassem as mulheres sabinas (PLUTARCO. *Vida de Rômulo*. TITO LÍVIO, *Ad Urbe Condita*).

No entanto, essa fama de instituir histórias entremeadas com tons de terror, asco, não começou sem justificativa. Tomemos por exemplo, os imperadores de Roma. Heliogábalo se castrou em público. Nero ordenou a morte da própria mãe, bem como ateou fogo em Roma. Claudius, por sua vez, era um incentivador da tortura e da violência. Já, Calígula, agenciava orgias, mortes e promoveu seu cavalo, *Incitatus* (Impetuoso), ao cargo de Cônsul, comandando um exército.

III. O PRAGMATISMO ROMANO E SEUS INSTITUTOS

Certamente, observa-se que o povo romano, então, era uma sociedade propensa às praticidades. Assim, diferentemente dos filósofos e matemáticos gregos, ainda que alguns destes tenham nascido na península itálica, pode-se inferir que a principal contribuição que Roma promoveu no campo das ciências exatas foi no ramo das engenharias.

Isso não quer dizer que os romanos não conhecessem o arcabouço teórico, até porque sem o mesmo suporte não haveria o resultado fático. Ocorre, portanto, que a tendência era priorizar justamente aquilo de mais palpável e “útil”. Os romanos certamente prefeririam usar suas mentes e tempo para calcular como uma ponte iria ser construída do que por questões como a origem do número zero, desconhecido por um bom tempo.

Com a Itália atual, claro que esses conceitos foram enriquecidos. Bastaria o nome de Galileo Galilei, Leonardo da Vinci para darmos a devida comprovação ao que alegamos, mas, ainda sim, seria injusto deixar de mencionar outros brilhantes como Enrico Fermi, Girolamo Cardano, Amedeo Avogadro, Evangelista Torricelli, Leonardo Fibonacci e outros tantos.

Da mesma maneira, os conflitos que foram surgindo naturalmente entre pessoas (hoje jurídicas ou físicas) seriam muito mais facilmente resolvidos, se houvesse algo predeterminado para dizer o que fazer sobre aquele caso.

O indivíduo cometera definida ação, logo conforme os moldes de uma lei, sua punição ou absolvição seria dada. Isso alavancava e promovia

celeridade aos casos, de forma que vários delitos já estariam ali previstos. A evolução do Direito se pautou justamente em ampliar as chances de defesa, de procedimentos, de recursos etc., mas conforme já escrito, há partes quase sem alteração e outras literalmente intactas herdadas do Direito Romano.

Ou seja, impulsionava-se a justiça de forma prática. Novamente, o Direito é um cardápio e um guia consultivo para os operadores da lei. O advogado, magistrado ou qualquer outro que estude e trabalhe com as leis, deve ter em mente a teoria, no entanto, ser o mais objetivo, claro, conciso e direto possível, noutras palavras praticidades.

Esse legado é talvez o maior que os romanos ofereceram ao mundo, em especial aos italianos. O Direito Italiano é, como se espera, bastante enraizado nas diretrizes do Direito Romano, além de que o Direito Canônico foi cunhado com as bases aqui já descritas.

O povo italiano manteve muito desse comportamento, desde pequenas coisas do dia-a-dia até questões mais sérias. O enriquecimento cultural adquirido pelo Renascimento, por exemplo, trouxe inovações na Arquitetura, sempre em destaque do povo da Velha Bota.

Outro dos institutos culturais de Roma, especialmente na pessoa de Luca Pacioli, deriva a Contabilidade. Da Itália, então, ela se firma, de forma que também se trata de uma ciência bastante aplicada para sanar questões que demandam controle, celeridade e arquivamento.

Na mesma ordem de contribuições, a ritualística imensa da Igreja Católica Romana também sofreu essa influência. De forma análoga, outrora, cada “pecado” exigiria uma determinada oração e numa quantidade dela a ser dita pelo Presbítero. As missas, em Latim, também mostram uma forma de primar pela forma em que se celebra o atingimento do conteúdo, numa esfera mais política, hoje praticamente em desuso.

Os vizinhos mais ao Norte da Itália, também famosos por serem excelentes guerreiros, a ponto de sua Terra receber o nome de Deustschland (“Terra das Lanças”) se desenvolveram de forma distinta, justamente pelo

motivo da Princiologia sociocultural deles ser diferente. Ainda assim, o Direito Alemão também é muito influente, assim como outras áreas do conhecimento.

Aliás, os alemães e suas linhagens talvez sejam o povo que mais descobertas e legados científicos tenham deixado, a ponto de serem conhecidos como “Terra dos Pensadores”, e.g., Johannes Carl Friedrich Gauss, Johannes Sebastian Bach, Gottfried Leibniz, Johann Wolfgang van Goethe, Albert Einstein e a estes seguiria uma lista imensa de nomes.

Importante também ressaltar que Martinho Lutero romperia com a Igreja Católica Apostólica Romana, na Reforma Protestante. Lutero era alemão e se preocupou em verificar justamente questões de conteúdo e análise que não eram foco de outros povos.

Desta forma, pode-se traçar um paralelo entre uma vocação mais prática dos italianos, os quais também mantêm uma forte cultura de apreço e valor pela família. Permanecem mais reunidos, são mais expansivos em seus sentimentos, unidos pelo país, mas desunidos pelas regiões (movimentos de separação, especialmente no Norte da Itália não faltam).

Esses valores são herdados dos princípios que versam sobre como o romano de virtude deveria se comportar, quais as condutas a serem seguidas e bem-vistas, enquanto que uma união vista externamente, mas bastante diferente, vista de dentro, já ocorria desde a união entre romanos, sabinos e etruscos. O próprio Inno Italiano corrobora o chamado pela união.

IV. A URBE ROMANA: COSTUMES E LEIS PARA O MUNDO

Os reis da Roma Monárquica alternaram-se pela origem étnica e o que se verificou, foi justamente os avanços mais destacados nas áreas que mais eram compatíveis com a identidade de seu povo. A Itália atual não pode ser igualada com a vocação bélica dos romanos, pois que suas participações em guerras não apresentam elevados índices de sucesso e também há uma mancha que se lhes impõe, em função da participação e pelo apoio ao Eixo, durante a Segunda Guerra Mundial, ainda que com participação modesta.

Benito Mussolini levaria isso ao extremo, manchando a História da Itália com seu fascismo e apoio à Alemanha, no Eixo.

Esse declínio se deu a partir da própria queda do Império Romano, especialmente do Ocidente, quando a Itália passou a ser palco de disputa entre diversos povos. Alguns mesmo dentro da própria península, outros das regiões proximais. Neste período, as diferenças se intensificaram e a Itália passou a sofrer influências de povos como França e Espanha, enriquecendo e ao mesmo tempo tornando as culturas de cada região mais distantes entre si.

Vários Reinos, Repúblicas e Estados foram fundados e extintos num país de dimensões físicas bem pequenas. Isso alimentou essas diferenças, a ponto do regionalismo na Itália ser espantoso: vilas que distam menos de 10 km entre si falam dialetos totalmente diferentes umas das outras.

O enfraquecimento da identidade cultural dos italianos preocupava até mesmo Maquiavel. Contudo, Garibaldi, Manzini, homenageados no Janículo em Roma, foram heróis nacionais que ajudaram o Rei Vittorio Emmanuelle a chegar à Unificação Italiana. O monumento Vittoriano é belíssimo e considerado o mais importante monumento da Itália.

Ainda que todos esses processos históricos tenham ocorrido na Itália, é de se admirar que o Direito tenha sobrevivido juntamente com a conservação do Latim e de instituições que surgiram há milênios. Boa parte disso provém da forma e da maneira de pensar do povo italiano. O qual se apresenta sempre de forma bastante determinadas e protetiva aos seus costumes, aliás, sendo motivo de supremo orgulho.

Desde Roma que não se usa a mão esquerda para servir o vinho, por exemplo, e o italiano considera deselegante, quase um insulto, quando isso ocorre. Essa herança provém de que a mão esquerda era utilizada para os romanos se limparem após suas necessidades fisiológicas. A coletividade era promovida não somente nas Cúrias, Fórum e no Senado. O coletivismo dos romanos se dava também através de banhos termais, onde, além da intenção de aprimorar a saúde, eram debatidas questões diversas, desde políticas, até jogos. Um exemplo claro dessa prática romana é o Termas de Caracala, em Roma, onde há locais em que até mesmo o piso está bem conservado.

Outro aspecto importante era de que as leis deveriam ser obrigatoriamente escritas, pois, assim, não iriam se perder no tempo e ao vento. O princípio “Verba Volant” (palavras voam) foi também utilizado por Leonardo da Vinci, para explicar que, dentre tantas áreas do conhecimento pelas quais se interessou, a música foi uma daquelas que Leonardo deixara com menor prioridade, por alegar que seria uma forma de arte que se perderia ao vento. Conseqüentemente, por meio dessa postura protecionista e “desconfiada”, a burocracia em países que sofreram influências romanas é bastante elevada.

V. PRINCÍPIOS DO DIREITO BRASILEIRO

A preocupação com a natureza documental também se faz muito forte no ordenamento jurídico pátrio. O Direito Civil da República Federativa do Brasil é pródigo de uma herança bastante forte dos antigos romanos, a qual continua pulsante e atuante no cotidiano de milhões de pessoas. Quanto a sua origem, esse nosso ordenamento é irmão de vários outros arcabouços do Direito, ainda que precipuamente advenha do Direito Italiano.

A relação, dentro do âmbito do Direito Internacional entre a Itália e o Brasil é bastante amistosa. Essa intensificação se deu após o recebimento brasileiro de milhares de italianos imigrantes, os quais fundaram suas colônias principalmente na Argentina e no Brasil, no continente Sul-Americano.

Essa influência gerou uma comunidade imensa de italianos e italoófilos, os quais constituíram bairros consagradamente reconhecidos como uma reserva de “italianismo”. É o caso da Mooca, Brás, Bexiga, Bela Vista e Barra Funda, em São Paulo. Locais onde várias festas são ainda celebradas, tais como aquelas de Agosto em homenagem à Santa Maria Achiropita.

O interior de São Paulo e da região Sul do Brasil também foram vastamente povoados por italianos e seus costumes, os quais levaram não tão somente o sangue, mas também seus costumes e obviamente suas paixões, valores e princípios. Com os italianos, a culinária, a agricultura, os ofícios

manuais e algumas ciências foram desenvolvidos no Brasil. Trouxeram também danças, festividades, jogos como a Briscola, Truco e a Scopa.

Com o mesmo coletivismo, fundaram a Sociedade Esportiva Palmeiras, após a fundação do Sport Club Corinthians Paulista, também com participação de italianos. O Palmeiras, outrora Palestra Itália, era assim denominado porque “Palestra”, em italiano, é termo que se emprega para designar um “ginásio”, mas também num âmbito maior, local onde pessoas possam se reunir para interação, lazer, cultura e também o esporte.

Nesse sentido, nasceram muitos clubes no Brasil, assim também intitulados de “Palestra”: Como exemplo, em São José do Rio Preto, há o “Palestra Esporte Clube”, originalmente, em sua constituição, denominado de “Palestra Itália Esporte Clube”. Essa Princiologia cultural foi mantida e herdada por italianos, desde os romanos, e também enraizada no Brasil.

O fortalecimento da Igreja Católica Apostólica Romana, das instituições políticas, jurídicas e acadêmicas, foi imenso. Dioceses e Arquidioceses foram criadas e ampliadas após a chegada dos italianos, a culinária foi incalculavelmente enriquecida, os ofícios manuais com técnicas italianas, conhecidos pela sua excelência. Além do que, vários sobrenomes italianos estão presentes em instituições políticas ou judiciárias.

Emílio Garrastazu Médici, 28º Presidente do Brasil, era filho de Italiano. Ao seu turno, Goiás, Porto Alegre, Campinas, Poços de Caldas, São Paulo são algumas das cidades que ganharam uma Universidade Pontifícia Católica – as renomadas PUCs. Dessa forma, os princípios de *Honestere vivere*, *Dignitas*, *Fides*, *Gravitas*, *Mores Maiorum*, *Neminem Laedere*, *Pietas* etc, foram instalados e corroborados à cultura brasileira. Tais princípios começaram sua germinação nos povos mais primitivos da formação de Roma, algo totalmente influente na constituição do povo italiano e de seus direitos.

Esses povos da Roma Antiga forneceram a matéria prima para a construção do Direito hoje utilizado em inúmeras nações, pois que os costumes e princípios antecederam a própria *lex*, sendo esta uma positivação destes combinada com “*Verba Volant*”.

CONCLUSÃO

A história da Itália, após a queda do Império Romano, certamente contribuiu para novas perspectivas do Direito Italiano e essa evolução também foi trazida ao Brasil pela comunidade italiana, especialmente por vênets e calabreses. Ao lado disso, em nossas leituras, vimos que os contrastes morais, éticos, muito presentes nesta riquíssima história, pôs, lado a lado, a origem mítica de Roma. Este fato nos sugere a compreensão de Roma por meio de uma lenda ou uma releitura de sua / nossa realidade.

Do mesmo modo, os princípios morais e éticos que regem a população e seus reis, chefes e imperadores, denotam, dentre outras posturas, uma intensa busca pela praticidade, ainda que com um arcabouço teórico imenso.

Outro dado curioso, é o de que as diferenças entre os italianos nortistas e sulistas, muito desunidos entre si, os fazem aparecer unidos diante dos demais italianos: este é um legado comportamental que venceu o tempo, mas que foi incapaz de resolver as questões da política italiana atual.

Em termos geopolíticos mais amplos, a Itália é uma potência média, ainda hoje é influência modesta, de alcance apenas à região em que se situa, ainda que berço do Império que por séculos influenciou o mundo.

Adorados pela sua cultura e carisma, ao mesmo tempo temidos e evitados pela máfia de seu País, muitos são aqueles que se declaram descrentes da Itália, ao contrário dos italianos, orgulhosos do passado de seu Império Romano. Roma, portanto, já fora sinônimo de riqueza e força. Entretanto, contemporaneamente, são frequentemente derrotados em situações de conflitos e confrontos bélicos, a despeito de serem herdeiros do exército mais eficiente que pisou sobre a Terra, deixando grandes potências com cicatrizes nos joelhos, de tanto terem se curvado para Roma. “*Ma davvero Sono Pazzi Questi Romani?*”.

Sem margem para dúvidas, nessas contradições que a História mostra, a única constância que se pode ter é da própria inconstância. Um ciclo de altos e baixos, vitórias e derrotas, apogeu e declínios. No entanto, no palco da vida,

o Direito Romano se recusa bravamente a se entregar. Eis a maior vitória, *ché Schiava di Roma, Iddio la creò!*

Os princípios de virtude, honra, justiça, respeito ao próximo e outros que se passariam tranquilamente como princípios Cristãos e do homem de bem, princípios que seriam tão bem recebidos pelas nações afora, foram plantados, germinados e irrigados até os italianos atuais: principais sucessores do legado romano. Com a natural evolução humana (intrínseca e extrínseca) e consequente demanda para se regular as condições para uma vida o mais saudável e justa que o imaginário conceberia, o Direito foi ganhando força e forma. Claro, surgiu como uma real necessidade para tornar a vida não apenas mais coerente, mas possível.

Com a inteligência e praticidade dos romanos, iniciou-se maior preocupação na aplicação, hierarquização e organização deste Direito Primitivo. A eficiência foi tamanha que serviu de Norte e como bússola para milhões de pessoas, em diversos Estados, rompendo as barreiras do tempo.

Os italianos, bem como os demais povos latinos, também receberam muito da ética romana, isto é, de sua forma de pensar, agir, falar e se comportar. A Igreja Católica Apostólica Romana foi fortemente influenciada em sua estrutura com os ideais mais primitivistas da Velha Bota e, não por acaso, foi a Igreja Católica, a Igreja de maior influência na História, praticamente desbravadora de todas as demais denominações Cristãs.

Enfim, não tão somente com a *Verba Volant* ou com a letra da Lei e construiu o Direito Italiano, Direito da Itália, seja de Roma, Canônico ou da atual República, mas de toda a cultura, sociedade e pensamento italianos é que vieram as sementes germinadoras de toda a Lei, as quais ininterruptamente vêm dando frutos aos quatro cantos da Terra.

REFERÊNCIAS

ADKINS, L. and Adkins, R. *Dictionary of Roman Religion*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2000.

APPUZO, Michael L.J. M.D. *Gravitas, Severitas, Veritas, Virtus*. *Neurosurgery*: August 2006, v. 59, issue 2, p. 219-221.

BARTOLONO, GILDA. The Villanovan Culture: at the beginning of Etruscan history. In: Turfa, Jean MacIntosh (ed.). *The Etruscan World*. Routledge, 2014.

BEARD, MARY. *SPQR: Uma História da Roma Antiga*. São Paulo: Editora Planeta, 2017.

BERGER, Adolph. *Encyclopedic Dictionary of Roman Law*. Filadélfia: The American Philosophical Society, 1991.

CARTWRIGHT, MARK. *Etruscan Society*. *Ancient History Encyclopedia*. <https://www.ancient.eu/user/markzcartwright>. Acesso em 17/09/2018, às 12:05 horas.

CÍCERO. *De Natura Deorum*. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action&co_autor=174. Acesso em 17/09/2018, às 11h:51min.

COARELLI Filippo. *I Santuari, I fiumi, Gli Empori*. XIII. *Storia Einaudi dei Greci e dei Romani*, 2008.

COLLINS, Willian et al. *Collins Spanish Dictionary*. Harper, 2006.

COLLINS, Willian et al. *Collins Italian Dictionary*. Harper, 2007.

CRETELLA, Júnior. *Curso de Direito Romano – O direito romano e o direito civil brasileiro*. 20ª Edição. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

CRUZ, Sebastião. *Jus Derectum (Directum)*. Coimbra, 1971. *Apud FERRAZ Jr., T.S. Introdução ao Estudo do Direito*. São Paulo: Atlas, 1988.

DA SILVA, Claudio Henrique Ribeiro. *Direito Romano Arcaico – Parte III*. 4.3. O Direito Secreto. Disponível em: www.ribeirodasilva.pro.br/direitoromanoarcaicoparte03-02.html. Acesso em 17/09/2018, às 11h:31min.

DE PLÁCIDO E SILVA. *Vocabulário Jurídico*. 31ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Gen / Forense. 2014.

DINIZ, Maria Helena. *Código Civil Anotado*. São Paulo: Saraiva, 2003. *Apud VIVIAN, Wilson A. B. Princípio Alterum non Laedere (Neminem Laedere), dignidade humana e boa-fé*. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/35605/principio-alterum-non-laedere-neminem-laedere-dignidade-humana-e-boaf-e>. Acesso em 17/09/2018, às 11h:33min.

DIONÍSIO DE HALICARNASSO. *Antiguidades Romanas*. http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Dionysius_of_Halicarnassus/home.html. Acesso em 17/9/2018, às 11h:50min.

DOWDING, JANKA. *The Elusive Etruscans: The Quest for the Origins of the Etruscan Civilization* – Hirundo. The McGill Journal of Classical Studies, 2006-2007.

FESTO, Pompeu. *Istituzioni di Diritto Romano*. Tradução italiana.

GILBERT, John. *Mitos e lendas da Roma Antiga*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GIORDANI, Mário Curtis. *Iniciação ao Direito Romano*. 3ª Edição. Editora Lumen Juris, 1996.

HOUAISS Antonio, Villar, Mauro de Salles. *Houaiss, Dicionário de Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2009.

HUNTSMAN, Theresa. Etruscan Language and Inscriptions. In: *The Metropolitan Museum of Art*. Heilbrunn Timeline of Art History, 2000.

JUSTINIANO, Digest. 1.1.10. In: Watson, Alan (ed.). *The Digest of Justinian*. Philadelphia: U. Pennsylvania, 1985.

LAROUSSE. *Petit Dictionnaire de Français*. Larousse. 2004.

MATEUS. *Evangelho segundo São Mateus* – Bíblia Sagrada. Sociedade Bíblica do Brasil. Barueri: Edição Bilingue Chinês – Português, 2012.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Jardim dos Livros, 2008.

MARROU. As Escolas Romanas. In: *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Herder, 1966.

NISHITANI, Yuko. Introdução à História do Direito Japonês. *Revista Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PACCHIONI. *Diritto Romano – I*. Apud PEIXOTO, José Carlos de Matos. *Curso de Direito Romano*. Tomo I: partes introdutórias e geral/José Carlos de Matos Peixoto. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

PEIXOTO, José Carlos de Matos. *Curso de Direito Romano – Tomo I: partes introdutórias e geral*. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Nova Fronteira, 2017.

PLUTARCO. *Vida de Rômulo*. Domínio Público. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_acao_n&co_autor=174. Acesso em 17/09/2018, às 11h:54min.

PLUTARCO. *Vida de Rômulo*. Domínio Público. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_ação&co_autor=174. Acesso em 17/09/2018, às 11h:54min.

Vidas Paralelas Rômulo. Domínio Público. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_ação&co_autor=174. Acesso em 17/09/2018, às 11h:54min.

POLÍBIO. *Histórias*. Domínio Público: https://www.researchgate.net/publication/310312128_Polibio_historia_pragmatica_Livros_I_a_V_Traducao_introducao_e_notas_por_Breno_Battistin_Sebastiani_2016. Acesso em 17/09/2018, às 11h:59min.

PÖPPELMAN, Christa. *Dicionário de Máximas e Expressões em Latim*. Editora Escala: Traduzido por Ciro Mioranza, 2010.

SHINJITAI. *Constituição do Japão*, 1947.

TITO LÍVIO. *Ab Urbe Condita Libris*. Domínio Público: https://la.wikisource.org/wiki/Ab_Urbe_Condita. Acesso em 17/09/2018, às 11h:54min.

História de Roma. Domínio Público: https://la.wikisource.org/wiki/Ab_Urbe_Condita_%E2%80%93_Periochae. Acesso em 17/09/2018, às 11h:54min.

VADE MECUM. 18ª Edição, Saraiva, 2014.

WARD, A., Heichelheim, F., Yeo, C. *A History of the Roman People*. 4ª Ed. Nova Jérsei: Prentice Hall, 2003.

BEM-ESTAR PSICOLÓGICO: O ESTADO DA ARTE DA SUBJETIVIDADE DOS COMPORTAMENTOS DE POLICIAIS MILITARES

[doi> 10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p32-52](https://doi.org/10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p32-52)

FIGUEIREDO, Mari Lucia¹

RESUMO: O objetivo deste estudo foi o de investigar, por intermédio de uma metodologia de revisão da literatura, o que nos têm informado as pesquisas sobre o bem-estar psicológico de policiais militares, bem como, a quantas anda a subjetividade de seus comportamentos. Adicionalmente, verificamos e detalhamos a incidência de tais estudos em suas relações com o trabalho do policial como precipitador de sofrimento psíquico e implicações na sua saúde mental. A hipótese de trabalho norteadora da pesquisa, num dado instante, deveria ser a da dificuldade para se coletar dados dentro de uma corporação, onde a hierarquia e os protocolos são calcados em estereótipos que distorcem a visão de que o profissional de segurança pública é tão frágil e suscetível ao sofrimento como outro cidadão. Em nossa abordagem, realizamos um levantamento da produção científica nacional, veiculadas entre os anos de 2007-2014, especialmente aquelas que tratassem da temática relacionada à atividade do policial militar. A partir dos dados obtidos, fizemos considerações sobre o panorama geral de tais estudos donde se observou que, apesar da significativa produção nacional relacionada ao tema aqui proposto, outro fator que nos deixou preocupados foi a questão da violência, a qual deveria também ser tratada como questão de saúde pública referente a esses profissionais. Os resultados são pouco abrangentes, particularmente se comparados à relevância social da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Policiais militares, subjetividade, saúde mental

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate, through a literature review methodology, what has informed us about research on the psychological well-being of military policemen, as well as how much the subjectivity of their behaviors is going. Additionally, we verify and detail the incidence of such studies in their relations with the police's work as a precipitator of psychological suffering and implications for their mental health. The guiding hypothesis of the research, at a given moment, should be that of the difficulty in collecting data within a corporation, where the hierarchy and protocols are based on stereotypes that distort the view that the public security professional is so fragile and susceptible to suffering as another citizen. In our approach, we carried out a survey of the national scientific production, broadcast between the years 2007-2014, especially those that dealt with the theme related to the activity of the military police. From the data obtained, we made considerations about the general panorama of such studies, where it was observed that, despite the significant national production related to the theme proposed here, another factor that left us concerned was the issue of violence, which should also be treated as public health issue regarding these professionals. The results are not very comprehensive, particularly if compared to the social relevance of the proposal.

KEYWORDS: Military policemen, subjectivity, mental health

¹ Graduada em Psicologia. Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência. PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: maripsydra@yahoo.com.br mari.figueiredo@uemg.br

I. INTRODUÇÃO

Tomando como pressuposto a natureza complexa da subjetividade dos comportamentos de policiais e a relação com o bem-estar físico, mental e psicossocial, é que optamos por essa temática. Isto é, a partir de uma premissa como esta:

O conceito de polícia, como hoje a entendemos no Ocidente, foi fruto das modificações proporcionadas pela Revolução Industrial, que revolucionou não apenas o modo de produzir da humanidade, como também as relações sociais existentes. A Revolução Industrial e a expansão do capital permitiram a consolidação da polícia enquanto instituição de controle social, onde os problemas sociais eram fruto do capitalismo selvagem, que se caracterizava pela super exploração da classe trabalhadora forçada a viver em condições subumanas. A luta pela sobrevivência levou a massa explorada, não alocada nos centros de produção, a delinquir cada vez mais, aumentando às tensões sociais (SANTOS; SAMPAIO & CERQUEIRA, s.d, p. 07).

Esse é um assunto bastante intrigante, pois nos coloca diante de um fato de que o trabalho do policial militar depende, intimamente, muito mais do que a sua força ou coragem, de condições psicológicas que lhe garantam certo bem-estar diante de tarefas humanamente muito complexas.

Podemos pensar, então, que olhar o outro com neutralidade é algo simples, especialmente porque esse estudo é proveniente das ciências humanas, área em que, lidar com a subjetividade e com os aspectos qualitativos é inerente à grande maioria dos trabalhos. Desse modo, esse tema foi se consolidando sob um olhar absolutamente desprovido de neutralidade, necessário à pesquisa e também à psicologia que, de alguma forma, foi a responsável pelo aumento de nosso interesse.

Além das razões citadas, a escolha do tema bem-estar psicológico de policiais militares, visando à subjetividade do seu comportamento dentro da organização de trabalho, deve-se à própria evolução de nossa linha de pesquisa desenvolvida no meio universitário. Por isso, o enfoque adotado nos trabalhos acadêmicos sempre esteve ligado a pesquisas organizacionais. No início, diagnóstico organizacional, depois, motivação e liderança criativa e, por fim, clima para criatividade (CRESPO, 2005).

Portanto, o motivo que nos levou ao presente estudo, foi se concretizando a partir do momento em que percebemos a existência de dificuldades no tratamento dos problemas humanos dentro das corporações militares. Nesses contextos, inserem-se a presente proposta, cujo objetivo geral se coaduna com a revisão de literatura sobre o bem-estar psicológico de policiais militares e subjetividade de comportamento, com intuito de subsidiar a realização de estudos futuros, em que se avaliem outras variáveis que podem afetar o bem-estar psicológico desses profissionais.

II. O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

O Bem-Estar Psicológico (BEP) é um construto baseado na teoria psicológica, agregando conhecimentos da psicologia do desenvolvimento humano, da psicologia humanista-existencial e da saúde mental.

A respeito do funcionamento psicológico positivo ou ótimo (RYFF, 1989), os pontos de convergência entre essas formulações teóricas constituem as dimensões do BEP, quais sejam: a autoaceitação, as relações positivas com os outros, a autonomia, o domínio sobre o ambiente, o propósito na vida e o crescimento pessoal (RYFF, 1989; RYFF & KEYES, 1995; RYFF & SINGER, 2008).

Decorrente destas constatações, a Psicologia Positiva surgiu como modelo de investigação, cujo objetivo principal seria o de estudar as características humanas que contribuem para o seu ótimo desenvolvimento (GONÇALVES & LEITE, 2009; ROSA & HUTZ, 2008). A Psicologia Positiva, no contexto de nossa investigação, sugere que os defeitos e as qualidades das pessoas sejam explorados conjuntamente.

Seligman (2003; 2004) identificou os três principais pilares que sustentam a Psicologia Positiva: a) as emoções positivas ou experiências subjetivas; b) os traços positivos ou características individuais, tais como as forças pessoais e virtudes, a exemplo das habilidades do tipo inteligência e da capacidade atlética; e, c) as instituições e comunidades positivas, como família, trabalho, democracia, de onde podem emergir forças e virtudes que conduzem

a pensamentos positivos (GONÇALVES & LEITE, 2009; PALUTO & KOLLER, 2007).

O primeiro pilar que identifica a experiência subjetiva refere-se às emoções positivas (FREDERICKSON, 2002) e às experiências ocorridas no passado (DIENER, 2000), ou seja, especificamente o que nos interessa focar aqui sobre os estudos do bem-estar subjetivo. Assim é, que, Rosa (2006) argumenta que o bem-estar subjetivo é mencionado pela literatura através de termos como “afeto positivo”, “satisfação” e “estado de espírito”. Já, Diener (1996), afirma que o bem-estar subjetivo está relacionado à forma pela qual as pessoas avaliam suas vidas. Em suma, vê-se que se trata de um construto que “diz respeito a como e porque as pessoas experienciam suas vidas positivamente” (ROSA & HUTZ, 2008, p. 02).

Para Chaves (2007) sob a perspectiva da Psicologia Positiva, posta sob o prisma do campo do bem-estar subjetivo, revelam experiências como: satisfação, autorrealização, contentamento, felicidade, esperança, traços individuais positivos, perseverança, talento e sabedoria são aspectos ligados à positividade do ser humano que são retratados e analisados por essa teoria.

Referindo-se ao bem-estar subjetivo, Gonçalves & Leite (2009) dizem que este tópico é formado por quatro componentes: satisfação com a vida, afetos positivos e negativos e felicidade. Salientam ainda tais autores, que um dia o salário já foi garantia de satisfação do trabalhador, entretanto, isto já deixou de ser suficiente. Para os mesmos autores, as horas de descanso, o convívio com a família, o reconhecimento, são fatores primordiais na vida dos seres humanos que devem ser enaltecidos pelas organizações (incluindo as instituições militares).

Em outra perspectiva, Machado & Bandeira (2012) dizem que o Bem-Estar Psicológico é um construto multidimensional, estrutura que reflete características relativas ao funcionamento psicológico positivo ou ótimo. Os autores afirmam, por sua vez, que, ao basear-se na teoria psicológica, reúne avanços conceituais e achados empíricos de décadas de pesquisas nas áreas do desenvolvimento humano, da psicologia humanista-existencial e da saúde mental.

Do ponto de vista metateórico, o BEP representa uma retomada da tradição eudaimônica, de onde advém o estudo do bem-estar, resgatando, com isso, o sentido original do bem-viver na doutrina aristotélica. A expressão grega eudaimonia fora equivocadamente traduzida, empregando-se o vocábulo “felicidade”, desconsiderando-se diferenças fundamentais entre hedonismo e eudaimonismo, e suas implicações teóricas no estudo do bem-estar (RYAN & DECI, 2001; RYFF, 1989; WATERMAN, 1993).

A preocupação no que constitui o bem viver tem sido tema de investigação na civilização ocidental desde os antigos filósofos gregos. Porém, a inclusão do estudo do bem-estar em nível psicológico no âmbito da investigação científica se deu na década de 60, eivada por grandes transformações sociais e pela necessidade de desenvolver indicadores sociais de qualidade de vida (MACHADO & BANDEIRA, 2012). Nessa época, psicólogos sociais e do comportamento observaram que, até então, as doenças mentais e o sofrimento humano eram o foco principal das investigações, porém, sabia-se pouco sobre saúde mental e felicidade (DIENER, 1985; RYFF, 1988).

O modelo do Bem-estar Psicológico surgiu no final da década de 80, com o trabalho de Ryff (1989), na tentativa de definir a estrutura básica do bem-estar ao nível psicológico (MACHADO, PAWLOWSKI & BANDEIRA, 2013). Aristóteles, em sua doutrina ética, propõe que o bem-estar resulta da eudaimonia, isto é, provém da ação em direção ao desenvolvimento dos potenciais únicos de cada pessoa (RYFF, 1989; WATERMAN, 1993).

Outras formulações sobre a essência do bem-estar são previstas em termos de experiências de prazer, de contentamento, de satisfação e de felicidade, isto é, BES (Bem-Estar subjetivo). Assim, se assemelham à concepção hedônica (por exemplo, a de Aristipo de Cirene) do bem-viver, donde provém a satisfação dos desejos, a busca pelo prazer e a evitabilidade da dor (RYAN & DECI, 2001; WATERMAN, 1993).

Em relação à definição do bem-estar psicológico, Nascimento (2006) diz que é uma percepção de compromisso com os desafios existenciais da vida e um nível pleno de funcionamento psicológico positivo, atuantes no sujeito,

associado ao ajustamento emocional e social adequado, bem como a suficiente maturidade individual.

Conclui-se, portanto, que Machado & Bandeira (2012, p. 589) relatam que as características que constituem a essência do BEP incluem: “possuir uma atitude positiva em relação a si mesmo e aceitar múltiplos aspectos de sua personalidade (auto aceitação); possuir relacionamentos acolhedores, seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas (relações positivas com outros); ser autodeterminado, independente, avaliar experiências pessoais segundo critérios próprios (autonomia); ter competência em manejar o ambiente para satisfazer necessidades e valores pessoais (domínio sobre o ambiente); ter senso de direção, propósito e objetivos na vida (propósito na vida); perceber um contínuo desenvolvimento pessoal e estar aberto a novas experiências (crescimento pessoal)” (RYFF, 1989; RYFF & KEYES, 1995; RYFF & SINGER, 2008).

III. O POLICIAL MILITAR

Como falar do policial sem nos remetermos à farda que ele veste? Como desvinculá-lo da imagem repetidamente explorada, seja ela boa ou ruim, de herói ou vilão? Como olhar o indivíduo, humano, sem julgá-lo por atos de alguns (poucos ou muitos), sem recriminá-lo, sem dar a chance de acolhê-lo em seu sofrimento? (SILVA, 2009).

Para Poncioni (2005), no Brasil, a segurança pública sofre com uma realidade social que destaca o crescimento contínuo das diversas formas de violência e criminalidade. Esse autor relata, que as políticas adotadas pelas polícias civil e militar se mostram pouco eficazes no combate a essa situação e que as críticas acerca da segurança pública são muitas, principalmente no que se refere à atuação do policial.

São considerados servidores militares os indivíduos que, em caráter permanente ou transitório, prestam serviços militares no plano da administração da União e dos Estados. Sendo assim, pode-se dizer que os policiais militares se referem aos profissionais que desempenham atividade no âmbito federal ou no estadual, recebendo por este serviço um subsídio.

A profissão do policial requer que este indivíduo atue no confronto contra a conduta irregular ou criminosa da sociedade, defendendo cidadãos. Para a realização de um bom exercício profissional, o militar deve saber lidar com o conjunto de tarefas a ele conferidas e não se abster de cumprir suas obrigações, mesmo que isso implique em algum dilema ideológico pessoal (GASPARINI, 2001; JESUS, 2001).

A atividade militar de policiamento, portanto, não se resume ao serviço diário, visto que a função implica em constante estado de alerta, mesmo quando o profissional esteja em momentos de descanso (MIRABETE, 1998; GUIMARÃES, 1999).

Mesmo assim, muitas vezes, os policiais são tidos pela população, ignorando este estado de alerta contínuo vivido pelo policial, como violentos e imprevisíveis. É claro que isso não constitui justificativa para arbitrariedades, contudo, as pessoas, em sua quase totalidade, sobretudo aqueles que vivem em áreas periféricas e violentas ou em contextos de favelas, não confiam no policial, pois julgam que os mesmos apresentam conduta discriminatória, violenta e, por vezes, duvidosa diante da comunidade. Portanto, a figura do policial fica prejudicada, especialmente quando se considera que diversos policiais demonstram uma conduta profissional respaldada na ética e na responsabilidade de seus atos (SILVA & LEITE, 2007).

Frente a esses impasses e a outros que devemos considerar, vale dizer que cabe ao policial a difícil conduta de distinguir entre o bem e o mal, dentro de uma ética geral e leiga imposta pela sociedade. Além disso, terá que decidir entre o legal e o ilegal, o justo e o injusto e entre o honesto e o desonesto, argumentam Rosa (2001) e Valla (2000). Porém:

[...] o fato é que, por conta dessas contradições e pela magnitude do descontrole, polícia é um tema que interessa a todos, a menos que você tenha mais de quarenta anos, seja branco e rico, e não disfarce a sua origem de classe. Mesmo assim, você terá parentes e amigos mais jovens ou será sensível aos dramas que o cercam com uma frequência assustadora. Pensando bem, mesmo rico e branco, ou melhor, por conta desses atributos, é melhor você se preocupar também, porque a competência policial é decisiva para desmontar as quadrilhas de sequestradores, assim como o controle dessa corporação é necessário para evitar que policiais participem dos sequestros (SOARES, 2000).

As pessoas normalmente esperam do policial um atendimento de qualidade e, sobretudo, humanizado, o que é muito pertinente, pois, quem se encontra em algum tipo de perigo, portanto, fragilizado psicologicamente, necessita de um atendimento por um policial preparado nesses aspectos (COSTA, 2007). Mas, o que observamos dentro da instituição Militar é que não existe um trabalho efetivo de promoção à saúde mental, que venha dar condições para esse policial lidar com questões nesse aspecto.

A partir disso, se desencadeia a dificuldade na prestação de um atendimento de qualidade e humanizado e no lidar com pessoas de diversas culturas, condição que se agrava diante das reclamações por parte da população, segundo relatos de estudos de pesquisas nacionais apresentados a seguir.

Refletindo sobre essas e outras dificuldades sobre o sofrimento psíquico dos policiais militares e a ausência do bem-estar, encontramos um estudo de Fraga (2008), relatando as representações sociais dos acidentes de trabalho ocorridos na polícia militar. O título desse estudo é “A Polícia Militar Ferida”. Nele, a autora diz, que o fracasso que permeia um acidente de trabalho entra em choque com a cultura militar instituída para o culto do saudável, do forte e do herói. Para a autora, no momento em que um policial vivencia um acidente de trabalho, as marcas deste acontecimento acabam por atingir não só a vítima, mas se estende para a família, a Instituição polícia e para a sociedade.

Podemos levar esse questionamento para as inter-relações laborais, familiares e, sobretudo, para o próprio indivíduo que aqui, até agora, está sendo citado como um profissional, representante de uma Instituição, com diversas atribuições e responsabilidades. Oliveira (2011), entretanto, ao analisar tal situação, argumenta que o sujeito deve ser analisado dentro do contexto de suas afetações, emoções e subjetividades, fazendo com que não incorramos no erro de apresentar uma pesquisa em saúde mental voltada apenas para a preocupação com o rendimento profissional desse sujeito, mas com o próprio sujeito em si.

A primeira constatação a que chegamos é a de que “saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” (OMS, 1948).

Já, para Scliar (2007), saúde é condição que reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural, ou seja, não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá de contextos como época, lugar e classe social, bem como, de valores individuais, concepções científicas, religiosas e filosóficas. Podendo-se, inclusive, nos permitir pensar o mesmo das doenças, ou seja, dependendo do contexto em que o indivíduo se insere:

Pensando o ofício policial a partir dessa perspectiva, não é difícil deduzir que se trata de uma categoria profissional bastante vulnerável à produção de sofrimento psíquico, uma vez que o exercício do trabalho é marcado por um cotidiano em que a tensão e os perigos estão sempre presentes (SPODE & MERLO, 2005, p. 86).

É fato que, para o indivíduo ingressar na corporação, o mesmo é submetido a testes psicológicos e físicos que avaliam se ele tem pré-requisitos para assumir tal função, porém, após seu ingresso na corporação, não há um trabalho efetivo voltado para o acompanhamento da saúde mental do mesmo (CIASP, 2012). Esses e outros procedimentos, em suma, são desconhecidos pela própria sociedade, circunstância em que a mesma é clientela primeira deste profissional, cuja principal função é o atendimento e a segurança da sociedade.

IV. MÉTODO

A metodologia que foi utilizada consiste em levantamento e revisão bibliográfica, tratando da narrativa associada ao tema da polícia e do bem-estar psicológico e sua subjetividade. Realizou-se uma consulta através da busca nos bancos de dados do Scielo e Bireme, a partir das fontes Medline e Lilacs. Foram encontrados 11 artigos nas bases de dados consultadas que versavam sobre o tema citado acima.

As pesquisas sobre bem-estar com policiais militares, em quase sua totalidade, foram realizadas no ambiente universitário, em forma de teses ou artigos, segundo critério de inclusão. Consideramos as publicações constantes no período de 2007 a 2014, portanto, referem-se aos últimos sete anos.

V. PESQUISAS NACIONAIS SOBRE BEM-ESTAR SUBJETIVO COM POLICIAIS MILITARES

Silva (2009) relata, que a questão do mal-estar psicológico ocasionado pelas vivências profissionais do policial militar parecem ser claras. Há muito se fala sobre os efeitos da violência na população geral, em como a sensação de insegurança pode provocar reações psicológicas graves. A autora argumenta que, quando voltamos estes olhos ao profissional que trabalha diretamente com esta temática, é possível constatar que os estudos se tornam mais escassos, apesar do significativo aumento de publicações com estas temáticas, especialmente visíveis a partir dos anos 2000.

As considerações apresentadas pelos autores acenam para algumas indagações relevantes. Por isso, um trabalho como o nosso se justifica, na medida em que seria interessante avaliar como está a produção científica, cujo tema relaciona-se ao policial militar, concentrando nele o foco precipitador de sofrimento psíquico e as implicações na sua saúde mental, além da constituição de sua subjetividade.

Paulino & Lourinho (2014) afirmam que, na perspectiva de subsidiar o desenvolvimento de uma Política Estadual de melhoramento das condições de trabalho e de promoção de uma boa qualidade de vida, relatam que o objetivo principal do estudo foi o de entender o processo de adoecimento psicológico dos trabalhadores policiais militares, de modo a identificar os fatores determinantes e condicionantes desse infortúnio laboral, e descobrir como a Organização Polícia Militar e seus agentes desenvolvem a qualidade de vida no trabalho.

Como estratégias metodológicas complementares, os autores citados relatam que foram adotados três procedimentos: pesquisa documental, acompanhamento do cotidiano de trabalho e realização de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos policiais militares que desempenham diferentes funções:

O adoecimento mental dos policiais militares do Estado do Ceará não é diferente do adoecimento dos policiais militares de outros Estados, nem suas causas são diferentes das já especificadas pelos diversos autores que tratam do tema em tela. Mas, também, a não busca pela instituição (Polícia Militar do Ceará) da solução para o problema, é um fator que se

evidencia. A grande questão dessa problemática é a inexistência de um mecanismo de verificação sistemática que possa identificar o aparecimento desses fatores de adoecimento, para que, no início, seja estabelecida uma forma de combate ou controle, evitando, assim, o acometimento crônico do policial militar a esses fatores doentios (PAULINO & LOURINHO, 2014, p. 74-75).

Também nesse foco de investigação, Silveira & Souza (2014) abordaram a concepção de policiais militares acerca do estresse, na perspectiva da saúde mental. Analisaram a questão, qualitativamente, através da ferramenta da “Análise do Discurso”. Nisso, anotaram suas conclusões, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, quais sejam: três policiais militares – um soldado feminino, um masculino e um sargento.

Os resultados apontaram para um policial consciente da importância do buscar e da promoção dos serviços e cuidados de saúde mental. No entanto, percebe-se que, aqueles que não o fazem, tendem a atribuir a conduta a vários fatores, tais como a precariedade destes serviços prestados pela instituição.

A pesquisa traz, ainda, apontamentos da fragilidade desses serviços dentro da Instituição Policial Militar, pontuadas pelos próprios policiais, sinalizando para a importância de outras pesquisas dentro desse tema, as quais pudessem contribuir para uma melhor compreensão dos dados emergidos e de quais implicações esse “não buscar e não promover” dos serviços e cuidados de saúde mental, possam ter sobre esses policiais, suas famílias, a instituição e a sociedade.

Portanto, abre-se, assim, a possibilidade de novos olhares e fazeres na promoção e cuidados em saúde mental para o policial militar e, conseqüentemente, para toda sociedade.

Souza (2013) corrobora, entre os bombeiros e policiais militares, a prevalência do processo pelo qual as relações entre o bem-estar subjetivo e a saúde mental e o bem-estar subjetivo e o *burnout* (um estado de tensão emocional e estresse crônico provocado por condições de trabalho desgastantes), adquirem significado psicológico, a partir do afeto mediador das crenças do autoeficácia. Segundo os procedimentos relatados por Souza (2013), para a coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: Questionário de Saúde Mental (QSG-12), Maslach Burnout Inventory-Student

Survey (MBI-SS), Escala de Auto Eficácia Percebida Geral Percebida, Escala de Afetos Positivos e Negativos, Escala de Vitalidade Subjetiva e Escala de Satisfação com a Vida. A pesquisa foi desenvolvida com um total de 228 cadetes militares, cuja maioria é do sexo masculino (79%).

Informa Souza (2013), que o estudo demonstrou que quanto ao bem-estar subjetivo, apesar de estarem expostos às contingências diversas e adversas, os cadetes militares conseguem manter níveis equilibrados de saúde mental. Isso, em boa parte, devido à dinâmica dos quatro tipos de funções mediadoras (cognitiva, seletiva, afetiva e reguladora).

Outro dado interessante apontou para o fato de que a relação entre o tempo na corporação e a saúde mental pode ser completamente explicada pelo critério da autoeficácia. Já, em relação ao *burnout*, apesar de conviverem no mesmo ambiente acadêmico (CEMPB), cadetes policiais e cadetes bombeiros apresentam divergências em relação ao *burnout*, sendo que os cadetes da PM apresentam maior nível de *burnout* do que os cadetes BM.

Outro achado importante, foi o de que, quanto mais tempo eles ficam na corporação, mais aumenta a probabilidade de estes virem a desenvolver a síndrome de *burnout*.

Em outro estudo, Souza, Minayo, Silva & Pires (2012) investigaram os fatores associados ao sofrimento psíquico dos policiais militares da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. A partir de estudo transversal, realizado com 1.120 policiais, foram caracterizados o perfil socioeconômico e demográfico, a qualidade de vida, as suas condições de saúde e de trabalho. Para mensurar o sofrimento psíquico, utilizou-se o Self-Reported Questionnaire.

Na análise de associações, usou-se o modelo de regressão logística, considerando-se variáveis relacionadas ao sofrimento psíquico. Os resultados indicaram associação entre sofrimento psíquico e fatores como: capacidade de reagir a situações difíceis e grau de satisfação com a vida; problemas de saúde, sobretudo, digestivos, nervosos, musculares e ósseos; e condições adversas de trabalho, como carga excessiva, constante exposição ao estresse e à vitimização.

Conclui-se, apontando a necessidade de intervenções que visem à promoção da saúde desses profissionais, sobretudo da sua saúde mental.

Voltado para a análise sobre estresse e qualidade de vida de bombeiros militares, Prado (2011) elaborou uma pesquisa, cujo objetivo principal foi o de detectar a prevalência de Estresse e a Qualidade de Vida em Bombeiros Militares de um quartel do interior do estado do Mato Grosso do Sul.

A amostra é oriunda de 33 pessoas de um grupamento, em um universo de 42 convidados, militares que trabalham no Setor Operacional. Utilizou-se o método de pesquisa quantitativo, descritivo e de corte transversal. Os dados foram coletados por meio da aplicação de três instrumentos: o Questionário Sociodemográfico para a caracterização da população estudada, com as variáveis, idade, sexo, posto e graduação nas relações de trabalho, Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp, que investiga a prevalência do estresse, nas fases – Alerta, Resistência, Quase-exaustão e Exaustão – e a sintomatologia predominante, física e/ou psicológica.

Para avaliar a Qualidade de Vida Geral, foi utilizado o questionário WHOQOL-breve, da Organização Mundial da Saúde, que faz investigações através dos domínios dos aspectos Físicos, Psicológico e as Relações Sociais. Os resultados demonstraram que os bombeiros pesquisados, em sua maioria, não apresentam estresse e a percepção sobre a qualidade de vida se classifica entre boa a excelente.

Outra investigação com policiais militares foi desenvolvida por Oliveira & Bardagi (2010) sobre estresse e comprometimento com a carreira. A referida pesquisa desenvolveu um estudo comparativo dos níveis de estresse e comprometimento na carreira de policiais militares de Santa Maria (RS), divididos de acordo com a função desempenhada, tais como: atendimento pelo número 190 (pelo telefone), serviços administrativos e policiamento ostensivo.

Os instrumentos foram um questionário sociodemográfico, uma Escala de Comprometimento com a Carreira e um Inventário de Sintomas de Estresse para adultos, respondidos por 75 participantes, homens e mulheres, entre 22 e 44 anos. Verificou-se que (57,3%) dos participantes apresentaram sintomatologia de estresse e que as mulheres apresentaram maior severidade nos sintomas.

Os funcionários administrativos apresentaram maior comprometimento com a carreira do que os demais grupos. Estes resultados confirmam que a

atividade militar se insere em um contexto de vulnerabilidade e indicam que, quanto maior o risco envolvido, menor é a segurança em relação à carreira. Assim, tornam-se fundamentais propostas de intervenção que favoreçam as estratégias de enfrentamento.

Explorar a percepção de policiais militares da força tática e de rua acerca dos aspectos que permeiam sua saúde mental foi o objetivo do estudo de Oliveira & Santos (2010). Participaram dele 24 policiais militares de dois Batalhões da Polícia Militar do Estado de São Paulo. Para aqueles que consentiram na participação, foi aplicado individualmente uma escala com 30 questões, abordando assuntos relativos ao tema. Os resultados evidenciaram que os participantes (91,7%), sempre ou às vezes, percebiam-se estressados; uma parte (41,7%) relatou já ter agido impulsivamente em alguma ocorrência; (88,3%), sempre ou às vezes, se sentiam emocionalmente cansados após o dia de trabalho; (62,5%) afirmaram que, às vezes, percebiam-se agressivos no trabalho; (20,8%) já pensaram em suicídio e (8,3%) nunca se sentiam realizados com a profissão. Sugere-se a necessidade de novos estudos.

Silva & Vieira (2008) são autoras que se interessaram pela saúde mental de policiais militares. Foi desenvolvido um estudo objetivando relacionar o processo de trabalho dos policiais com a saúde mental. As autoras buscaram contextualizar as finalidades dos serviços de segurança pública via breve histórico da polícia estadual, sua divisão e aplicabilidade frente à violência cotidiana.

Por intermédio de substratos advindos da psicologia do trabalho, usaram técnicas e conceitos fundamentados na Ergonomia da Atividade e na Psicodinâmica do Trabalho: observação do processo de trabalho, pesquisa documental, entrevistas individuais e coletivas.

A análise, de natureza qualitativa, demonstrou que o policial militar está no centro de uma conjugação de forças ocorridas na organização do trabalho, na precarização do trabalho e, por fim, na sociedade contemporânea. As formas como essas relações de forças se conjugam, contribuem para implicações danosas à saúde (mental) dos profissionais, cuja configuração favorece o aumento do sofrimento psíquico, podendo se desdobrar em alcoolismo, depressão e, até mesmo, em suicídio.

Dados da Junta Médica, de 2003 a 2005, mostram uma média de 489 policiais militares afastados do serviço por licenças médicas. Trata-se de números preocupantes, especialmente por ser em uma área de serviço público essencial à população. Esses números seriam maiores se as liberações ocorridas no local de trabalho também fossem computadas. O procedimento de liberação interna ocorre para tentar mediar os possíveis longos períodos na atividade para tratamento de saúde.

O estudo elaborado por Frutas (2007), cujo objetivo principal foi o de construir um conhecimento sobre a relação entre significado do trabalho e bem-estar de policiais militares bombeiros, teve como eixo condutor a Teoria das Representações Sociais. Como suporte complementar, balizou-se nos estudos de saúde mental sob a perspectiva da subjetividade e do trabalho.

O pressuposto foi a maneira como o bombeiro atribui significado em seu trabalho, em maior ou menor escala, o que determina o bem-estar ou sofrimento desse profissional. Através das análises das entrevistas realizadas, a pesquisadora concluiu que, apesar das inúmeras representações de sofrimento que permeiam o trabalho do bombeiro, o seu bem-estar é sustentado pela forma como atribui significado ao seu trabalho, sendo este respaldado na “paixão” pelo trabalho realizado e no reconhecimento social e familiar que a profissão lhe proporciona.

A autora também considerou que a Corporação dos Bombeiros é uma instituição que possui uma imagem bem definida no imaginário social e que se distingue pela simpatia e o reconhecimento da sociedade. Fato este que contribui para a atribuição de significado ao trabalho do bombeiro.

E, por fim, em 2007, Costa apresentou um estudo em que o objetivo foi o de diagnosticar, nos policiais militares da cidade de Natal, o nível e a fase de estresse em que se encontravam e qual a sintomatologia prevalente (física ou mental). Foi um estudo descritivo, com corte transversal, no qual foi investigada uma amostra de 264 indivíduos, extraída de uma população de 3.193 Militares do Comando de Policiamento da Capital – CPC, da cidade de Natal/RN.

Os dados foram coletados através do Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp-ISSL. Constatou-se a existência de (52,6%) de policiais sem sintomas de estresse e (47,4%) com sintomatologia de estresse,

distribuídos em todos os postos hierárquicos, com destaque para os grupos de oficiais superiores e intermediários, bem como cabos e soldados, com predominância na fase de resistência (36%) e de prevalência de sintomas psicológicos (76%). Das variáveis investigadas, a única que apresentou relação de estresse foi o sexo ($P=0,0337$).

Conclui-se, então, a existência de estresse nos policiais, em todos os postos hierárquicos, com destaque para os grupos de oficiais superiores e intermediários, cabos e soldados, com prevalência de sintomas psicológicos, baixos níveis de sintomas físicos, com predominância na fase de resistência.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal revisar a literatura que versa sobre os estudos relacionados ao bem-estar psicológico de policiais militares e subjetividade de comportamento.

Apesar de se revestir de um caráter introdutório e metodologicamente se pautar por um levantamento bibliográfico, o presente estudo permite delinear alguns aspectos envolvidos na relação causal entre a atividade policial e a saúde mental. Nesse sentido, a própria delimitação da categoria profissional pode contribuir para suscitar a realização de outras pesquisas sobre o tema, de modo a respaldar intervenções em prol da saúde no trabalho policial.

Podemos observar que as pesquisas e reflexões sobre o bem-estar psicológico da Polícia Militar ainda caminham a passos lentos. Além de enfrentar os resquícios da ditadura militar, a Instituição em voga é uma organização burocrática, com raízes no século XIX. A Polícia Militar traz, na sua base, os princípios da hierarquia e da disciplina que remontam certa ancestralidade, em face de procedimentos mais contemporâneos de organização estatal, social, política.

A esse respeito, Silva (2003) afirma que a humanização da estrutura dos policiais brasileiros é o principal veículo para se democratizar a Segurança Pública no país. E ressalta que a sensibilização vivencial empreendida pode alcançar bons resultados nessa direção, uma vez que constitui metodologia aplicável a grupos similares (policiais militares, forças armadas, bombeiros e

outros), cuja missão é a de garantir a segurança pública, mas não exercem plenamente esse papel pelos diversos atravessamentos a que estão sujeitos.

Percebe-se através das pesquisas apresentadas que, dentro do militarismo, não existem medidas preventivas ou políticas públicas efetivas e eficazes que proponham uma melhor estruturação das ações que objetivam a melhoria da qualidade de vida e a saúde mental do policial militar.

Tais constatações, no entanto, vão além do processo de trabalho em si, tendo em vista que precisam de reflexões sobre os salários, do processo de organização institucional, dos cuidados dispensados à saúde e das condições de vida pessoais e familiares desses servidores.

Merece atenção especial os policiais que, pelas suas características de personalidade e pelo excesso de exposição ao risco e à vitimização, desenvolvem sintomas agudos e crônicos de sofrimento psíquico e de estresse cumulativo.

Todos os estudos aqui abordados apontam para a necessidade de implementação de medidas concretas e preventivas, no sentido de melhorar e fortalecer esses policiais, particularmente quando eles vivenciam problemas no cotidiano e em momentos de grandes tensões, visando, não apenas, mas também, ao melhor desempenho técnico e a maior qualidade de vida para eles e suas famílias.

Ressaltamos, finalmente, a importância da realização de pesquisas que possam respaldar ações transformadoras, o que redundará em favor da corporação e do próprio policial, mas, sobretudo, da sociedade que precisa contar com a efetividade dos serviços desses profissionais.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, R. B. *Direitos Humanos: coisa de polícia*. Passo Fundo: Ed. CAPEC, 2003.

COSTA, M. A. A. *Estresse – Um diagnóstico dos policiais militares da cidade de natal – Brasil*. Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte para obtenção do título de doutorado em ciências da saúde pelo programa de pós-graduação em ciências da saúde, Natal, p. 1-69, 2007.

CHAVES, S. S. S. O bem-estar subjetivo e os valores humanos em músicos e advogados da cidade de João Pessoa. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal – RN, 2007.

CRESPO, M. L. F. Construção e validação de um instrumento de clima para criatividade nas organizações empresariais. *Tese de Doutorado*: Pontifícia Universidade Católica – Campinas, 2005.

DIENER, E., EMMON S, ROBERT A., LARSEN, R. J., & GRIFFIN, S. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75, 1985.

DIENER, E., EMMON S, ROBERT A., LARSEN, R. J., & GRIFFIN, S. Subjective well-being in cross-cultural perspective. In: H. Grad (Eds). *Key issues in cross-cultural psychology: selected papers from Twelf International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (p. 319-330). Champaign-Urbana: IL, 1996.

DIENER, E., EMMON S, ROBERT A., LARSEN, R. J., & GRIFFIN, S. Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43, 2000.

FRAGA, C. K. Peculiaridade do trabalho do policial militar. *Revista Virtual & Contexto*, 5 (2), 2008.

FREDERICKSON, B. L. (2002). The role positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-256, 2002.

FRUTOS, F. P. P. Vivenciando o bem-estar, enfrentando o sofrimento: estudo da representação social do bombeiro sobre o significado do seu trabalho. *Dissertação de Mestrado*: Universidade Estadual de Londrina – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2007.

GASPARINI, D. *Direito administrativo*. São Paulo: Saraiva, 2001.

GONÇALVES, S. M. M., & LEITE, A. P. T. T. Bem-estar subjetivo no trabalho: contribuições da psicologia positiva para a gestão de pessoas. In: *VI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT Resende*. SEGeE/artigos, 2009.

GOUVEIA, V. V., BARBOSA, G. A., & MASSUD, M. Bem-estar e saúde mental. In: G. A. Barbosa, E. O. Andrade, M. B. Carneiro, & V. V. Gouveia (Eds.). *A saúde dos médicos no Brasil*, p. 29-48, 2007.

GUIMARÃES, A. F. O contrato de trabalho do policial militar. *Revista Direito Milita da Associação dos Magistrados das Justiças Militares Estaduais*, Florianópolis 3 (17), p. 6-8, 1999.

JESUS, F. *Psicologia aplicada à justiça*. Goiânia: AB, 2001.

MACHADO, W. L., & BANDEIRA, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29 (4), 587-595, 2012.

MACHADO, W. L., PAWLOWSKI, J., & BANDEIRA, D. R. Validação da Psychological Well-being Scale em uma amostra de estudantes universitários. *Avaliação Psicológica* 12 (2), 263-272, 2013.

MIRABETE, J. F. *Processo Penal*. São Paulo: Atlas, 1998.

NASCIMENTO, S. H. As Relações entre Inteligência Emocional e Bem-estar no Trabalho. *Dissertação de Mestrado*: Faculdade de Psicologia e Fonoaudiologia, Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, D. R. Atividade policial e sua relação com a síndrome de burnout. *Revista Eficaz. Revista Científica Online*, ISSN 2178-0552, 2011.

OLIVEIRA, K. L., & SANTOS, L. M. Percepção da saúde mental em policiais militares da força tática e de rua. *Sociologias*, 12 (25), p. 224-250, 2010.

OLIVEIRA, P. L. M., & BARDAGI, M. P. Estresse e comprometimento com a carreira em policiais militares. *Boletim de Psicologia* / LIX, (131), 153-166, 2010.

Organização Mundial de Saúde – OMS, 1948. Disponível em: <http://www.casan.com.br/index.php?sys=9>.

PALUDO, S. S., & KOLLER, S. H. Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17 (36), 9-20, 2007.

PAULINO, F. R., & LOURINHO, L. A. O adoecimento psicológico do policial militar do Ceará. *Revista Trabalho e Sociedade*, 2 (2), p.58-77, 2014.

PONCIONI, P. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do estado do Rio de Janeiro. *Sociedade e Estado*, 20 (3), p. 585-610, 2005.

PRADO, J. S. Estresse e qualidade de vida em bombeiros militares. *Dissertação de Mestrado em Psicologia*: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

ROSA, P. T. R. *Regulamento disciplinar militar e suas inconstitucionalidades. Revista Direito Militar da Associação dos Magistrados das Justiças Militares Estaduais*, 5 (29), p.16-18, 2001.

ROSA, F. H., & HUTZ, C. S. Psicologia Positiva em ambientes militares: bem-estar subjetivo entre cadetes do Exército Brasileiro. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60 (2), 15-171, 2008.

RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081, 1989.

RYFF, C. D., & KEYES, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727, 1995.

RYFF, C. D., & SINGER, B. H. Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 13-39, 2008.

RYAN, R. M., & DECI, E. L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166, 2001.

SANTOS, A. S.; SAMPAIO, M. S., & CERQUEIRA, W. L. Condições de trabalho e bem-estar dos Praças do 5º Batalhão de Polícia de Guardas da PM/BA. *Especialização em prevenção da violência*. Universidade Federal da Bahia. (s.d.).

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, 17 (1): 29-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>, 2007.

SILVA, D. A. Estresse policial no 3º BPM da cidade de Cuiabá – M. T. *Monografia de Especialização em Gestão de Segurança Pública*. Faculdade de Administração, Economia e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Mato Grosso: Cuiabá, 2003.

SILVA, J. H. R. Estudo sobre o trabalho do policial e suas implicações na saúde mental. *Dissertação de Mestrado*: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, L. A. M.; & LEITE, M. P. Violência, crime e polícia: o que os favelados dizem quando falam desses temas? *Sociedade e Estado*, 22 (3), p. 545-591, 2007.

SILVA, M. B., & VIEIRA, S. B. O processo de trabalho do militar estadual e a saúde mental. *Saúde e Sociedade*, 17 (4), 2008.

SILVEIRA, C., & SOUZA, L. V. F. (Psicologado.com/junho, 2014). *Saúde mental e o policial militar: a concepção de policiais militares acerca do estresse relacionado ao seu trabalho dentro da perspectiva da saúde mental*. Disponível em: <https://psicologado.com/psicopatologia/saude-mental/saude-mental-e-o-policial->

militar-a-concepcao-de-policiais-militares-acerca-do-estresse-relacionado-ao-seu-trabalho-dentro-da-perspectiva-de-saude-mental ©.

SOARES, L. E. *Meu casaco de general: quinhentos dias no front da segurança pública no Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, L. A. S. (2013). O papel do auto eficácia na saúde mental e no burnout de cadetes policiais e bombeiros militares. *Tese de Doutorado*: Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, E. R., MINAYO, M. C. S.; SILVA, J. G., & PIRES, T. O. Fatores associados ao sofrimento psíquico de policiais militares da cidade do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 28 (7),1297-1311, 2012.

SPODE, C. B.; & MERLO, Á. R. C. O policial militar e a saúde mental: considerações acerca do trabalho dos capitães da brigada militar. In: R. M. J. Mendes; J. C. P. Consul; Fraga, C. K. (Eds). *A visibilidade da segurança pública: risco no trabalho, formação e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Santa Rita, 2005.

VALLA, W. O. Ética e a atividade do policial militar. *Revista Direito Militar da Associação dos Magistrados das Justiças Militares Estaduais*, 4, (21), p. 5-6, 2000.

WATERMAN, A. S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 678-691, 1993.

A QUESTÃO DA SOBERANIA E A IMPORTÂNCIA DA BÍBLIA NA ARGUMENTAÇÃO DE THOMAS HOBBS

[doi> 10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p53-69](https://doi.org/10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p53-69)

CARVALHO, Isaar Soares de¹

RESUMO: O artigo examina, por meio de uma metodologia de revisão bibliográfica, as bases filosóficas e políticas da doutrina da soberania no pensamento de Hobbes. Nosso objetivo é o de demonstrar a maneira com que o filósofo interpretou a *Bíblia* como forma de corroboração de seus argumentos, ao buscar a adesão dos leitores, tanto com assuntos próprios da Filosofia Civil, quanto aos adstritos a diversos textos das Escrituras Sagradas. A principal hipótese aqui a ser investigada, é a de que Hobbes entendeu que, em seu contexto cultural, tais Escrituras eram de grande valor para a confirmação de postulados de diversas áreas do saber. Neste sentido, o artigo investiga, ainda, a maneira com que o recurso hobbesiano às linhas das Escrituras foi capaz de sustentar suas alegações na área da Política, ora apoiando-se ora à revelia de seus elementos ideológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Soberania, Hermenêutica, Retórica, Ideologia

ABSTRACT: The article examines, through a bibliographic review methodology, the philosophical and political bases of the doctrine of sovereignty in Hobbes' thought. Our objective is to demonstrate the way in which the philosopher interpreted the Bible as a way of corroborating his arguments, when seeking the adhesion of readers, both with subjects specific to Civil Philosophy, as well as those attached to various texts of the Holy Scriptures. The main hypothesis here to be investigated is that Hobbes understood that, in their cultural context, such Scriptures were of great value for confirming postulates from different areas of knowledge. In this sense, the article also investigates the way in which the Hobbesian recourse to the lines of Scripture was able to support its claims in the area of Politics, sometimes supporting itself in spite of its ideological elements.

KEYWORDS: Sovereignty, Hermeneutics, Rhetoric, Ideology

¹ Doutor em Filosofia (UNICAMP). Pós-Doutor em Letras (USP). Docente do Departamento de Ciências Humanas da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Frutal.

I. INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que, a motivação primária aqui, é a de demonstrar que, apesar de ter uma concepção racional do Estado, isto é, que rompia com as teses baseadas em argumentos da autoridade eclesiástica, Hobbes se vale das Escrituras Sagradas, adotando uma nova hermenêutica para defender a própria superioridade do poder civil sobre todas as esferas da vida social, inclusive da religião. A afirmação à qual nos referimos é a seguinte:

O que talvez possa ser tomado como grande ofensa, são certos textos das Sagradas Escrituras, por mim usados com uma finalidade diferente da que geralmente por outros é visada. Mas fi-lo com a devida submissão. E também, dado ao meu assunto, porque tal era necessário. Pois eles são as fortificações avançadas do inimigo, de onde este impugna o poder civil².

A ideia central dessa afirmação aparecerá ao longo do texto do *Leviatã*, e o que é indicado na “Dedicatória” da obra será demonstrado de forma recorrente em um texto dirigido ao “leitor sem medo”, como diz Renato Janine Ribeiro, texto este que se encerrará com a afirmação de que “a verdade que não se opõe aos interesses ou aos prazeres de ninguém é bem recebida por todos”, com a qual ele confirmava seu interesse em preservar a paz e a liberdade numa época marcada pelos conflitos políticos e religiosos e pelo risco da guerra civil³.

II. UMA TEORIA POLÍTICA EM BUSCA DA PAZ CIVIL

É relevante observar que o termo *commonwealth*, presente no título do *Leviatã*, assim é interpretado por Pierre Naville:

Qual é exatamente a comunidade (da qual ele, Hobbes) relata os problemas? É frequentemente traduzido como república e, em latim como em francês, *res publica* significa coisa pública, definida constitucionalmente. Mas, o significado do termo em inglês é diferente. Expressa riqueza comum⁴.

² Hobbes, *Leviatã*, 1979, p. 03 (dedicatória).

³ Hobbes, *Leviatã*, p. 410.

⁴ Hobbes, *Behemoth*. Naville. Paris, Plon, 1989, Préface, p. 09.

Tendo como referência esse significado de *commonwealth*, podemos verificar que se justifica o fato de uma das grandes demandas do pensamento de Hobbes ter sido a demonstração da supremacia do poder civil sobre o religioso. Para isso, tanto argumentou na área da política quanto estabeleceu inferências a partir de textos bíblicos, ignorados ou lidos de forma tendenciosa pela Igreja que, considerando-se a guardiã da palavra de Deus e da interpretação da *Bíblia*, exercia influência sobre a vida secular e o poder civil, o que vai contra a natureza das coisas na Política.

Partindo das críticas de Hobbes ao uso que a Igreja fazia das Escrituras para se justificar enquanto instituição política, é relevante uma leitura de sua obra em relação à sua própria hermenêutica bíblica. Seu antipapismo tinha em mira um retorno às coisas mesmas em relação à natureza da soberania. De tal forma que uma releitura da questão da soberania possibilitaria uma libertação face às diversas formas de domínio do Papado, que impunha dízimos, anuidades e outros pagamentos aos cidadãos, controlava casamentos, interferia em questões relativas ao direito, à propriedade, à sucessão no trono, e cerceava a liberdade de pensamento a tal ponto que Hobbes chegou a escrever que “Cristo não veio ao mundo para ensinar Lógica”⁵.

A leitura de Hobbes, portanto, nos leva a interpretá-lo não como um mero pensador do Absolutismo, mas sim da liberdade política e civil diante das pretensões de usurpação do poder pela Igreja, cujo líder, alegando ser o vigário, isto é, o substituto de Cristo, pretendia sobrepor-se ao poder civil.

O poder da Igreja, assim, exercido sobre todos os fiéis, se estenderia sobre os próprios imperadores, os quais deveriam portar-se diante deles não como soberanos, mas como membros do rebanho e sujeitos aos dogmas da Igreja. Dessa forma, tanto um imperador quanto uma nação toda estavam sujeitos à excomunhão. A soberania, porém, não existiria sem a obediência ao poder civil, e como o Papa emulava os cristãos à desobediência civil, e ao mesmo tempo os ameaçava com as penas eternas caso desobedecessem à Igreja, as pessoas chegavam a um ponto em que não sabiam mais a quem obedecer.

⁵ Hobbes, *Behemoth*, p. 59. Esta e as próximas citações são do primeiro diálogo da obra.

Outro dilema era o de que, como o poder civil poderia ameaçar apenas a integridade física do cidadão, e a Igreja alegava que tinha as “chaves da morte e do inferno” nas mãos, era possível que os cidadãos colocassem em primeiro lugar sua sujeição à Igreja, não ao poder civil. Porém, apesar de reconhecer a soberania civil como absoluta, Hobbes entende que a obediência a Deus é prioritária, com base na afirmação de Pedro e dos demais apóstolos diante da proibição do sumo sacerdote de que pregassem o nome de Cristo: “Antes importa obedecer a Deus do que aos homens” (At 5:29).

Porém, diante de tantos que alegaram, ao longo da História, falar em nome de Deus, e após fazer uma extensa análise sobre as formas pelas quais Deus falou aos profetas, Hobbes conclui, dizendo que: “É preciso ser-se muito circunspecto e cuidadoso ao obedecer à voz dos homens que presumem sejam profetas e exigem que obedeçamos a Deus da maneira que eles, em nome de Deus, nos dizem ser o caminho da felicidade”⁶.

Portanto, fica a critério de cada pessoa dar crédito a quem se apresentar como portador da palavra de Deus, pois como diz o texto: “Amados, não deis crédito a qualquer espírito; antes, provai os espíritos se procedem de Deus, porque muitos falsos profetas têm saído pelo mundo fora” (I Jo 04:01)⁷. E foi devido ao número de falsos profetas ao longo da História que Hobbes advertiu: “Cada um deve ter cuidado ao obedecer a suas determinações, por sua conta e risco”⁸.

III. A LEITURA DA *BÍBLIA* NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA

Hobbes se dirigia a um público que conhecia as Escrituras, quer fosse pelo hábito de ouvir as doutrinas dos púlpitos, quer fosse pela leitura devocional, pela leitura oficial da Igreja ou pela leitura erudita. Ele se dirigia também a quem tinha uma mentalidade nova, devido às novas concepções do homem e do mundo, às mudanças científicas, políticas, religiosas e

⁶ Hobbes, *Behemoth*, p. 59.

⁷ Na obra *Ideologia e Utopia*, Karl Mannheim refere-se a esse texto como uma das primeiras formas de identificação da ideologia do ponto de vista particular, isto é, os primeiros cristãos precisavam saber diferenciar a verdade do erro.

⁸ Hobbes, *Leviatã*, Cap. XXXVI, p. 256 (Coleção “Os Pensadores”).

ideológicas, bem como às conhecidas lutas intestinas na Inglaterra pela hegemonia.

Para ler Hobbes, logo, era preciso conhecer não só a Ciência e a Filosofia, mas também as Escrituras, a tradição escolástica do *magister dixit* e o poder inquisitorial da instituição eclesiástica. Não é sem razão, portanto, que ele se dedica a esclarecer suas teses no *De Cive* e no *Leviatã*, tanto em relação ao Direito quanto ao Estado e à Religião. Nesse sentido, é de extrema relevância teórica para corroborar a importância de nosso objeto de estudo a seguinte afirmação de Richard Tuck: “Segundo Hobbes, a área mais importante de potencial intervenção do soberano é a religião [...]. Faz sentido dizer que são as partes III e IV do *Leviatã* que constituem o objetivo principal da obra”⁹.

Segundo Renato Janine Ribeiro, a paz civil, de acordo com a interpretação hobbesiana, só seria possível com a concentração, nas mãos do soberano, do poder civil e do religioso, o que pode ser verificado na própria ilustração da capa da obra *Leviatã*: o soberano, um deus mortal, um grande homem concebido à imagem dos pequenos homens, tem em sua mão direita uma espada e em sua mão esquerda um báculo. Essa tese do Prof. Ribeiro já aparece no próprio título de um de seus artigos, intitulado “Thomas Hobbes o la paz contra el clero”, deixando evidente que o maior alvo da argumentação política de Hobbes em prol da paz civil, da liberdade e da soberania é a Igreja¹⁰.

Do ponto de vista da Hermenêutica, na obra de Hobbes encontra-se uma nova chave para a leitura das Escrituras, a da perscrutação de seus textos demonstram as relações entre poder civil e a religião. Assim, através de uma leitura atenta e inovadora, Hobbes demonstra como o poder civil era superior ao poder religioso em Israel, mesmo no tempo de Moisés, pois este, como era o líder civil, pode ordenar Arão ao sacerdócio.

Com esse tipo de interpretação da *Bíblia*, Hobbes enfrentou o poder eclesiástico, que pretendia ser superior ao poder civil em nome, aparentemente, da fé, mas com pretensões políticas óbvias, controlando a ciência, a filosofia, o direito, as opiniões teológicas e mesmo ungindo reis em

⁹ Richard Tuck, Introdução ao *Leviatã*, p. XLV-XLVI da versão publicada pela Martins Fontes, 2003.

¹⁰ Renato J. Ribeiro, *Thomas Hobbes o la paz contra el clero*, 2003. Indicação da obra nas Referências.

nome de Deus. De tal forma, que a obra de Hobbes procura fazer um retorno às coisas mesmas em termos de soberania, pois se o poder civil tivesse de se subordinar à Igreja, então ele não seria soberano, mas sim a instituição eclesiástica o seria. Assim, o poder civil não pode ter acima de si qualquer outra instituição, e mesmo de forma tautológica é relevante a afirmação de Norberto Bobbio: “Para Hobbes o poder é absoluto. Se não fosse absoluto, não seria soberano: soberania e caráter absoluto são *unum et idem*”¹¹.

Hobbes convida frequentemente o leitor para uma comparação de suas teses, ora com a própria experiência, ora através da introspecção, para que assim ele participe da dialética da genealogia do Estado. Semelhantemente, o filósofo procura demonstrar que mesmo que o leitor não admita a verdade de seus argumentos com base na Filosofia, ele tem a certeza de que tais argumentos são retirados da Escritura, o que confere a eles uma credibilidade maior, especialmente pela importância da *Bíblia* na Inglaterra no Século XVII, bem como em todos os países alcançados pela Reforma.

Para persuadir o leitor, Hobbes afirma que, caso seus argumentos não sejam suficientemente convincentes, poderão ser aceitos porque derivam não só de princípios racionais, mas também da autoridade das Escrituras. Numa metáfora de caráter pedagógico, argumenta que:

Tal como a arte de bem construir deriva de princípios racionais, muito tempo depois que a humanidade começou (ainda que pobremente) a construir, do mesmo modo, muito tempo depois que os homens começaram a constituir Estados, imperfeitos e suscetíveis de cair em desordem, podem ser descobertos, por meio de uma industriosa meditação, princípios racionais para tornar duradoura sua constituição. E tais são aqueles que tenho apresentado neste discurso. Mas supondo que estes meus princípios não sejam princípios racionais, tenho, contudo, a certeza de que são princípios tirados da autoridade das Escrituras¹².

Nessa passagem da obra confirma-se o que ele afirma, de forma antecipada, na dedicatória do *Leviatã*, pois para sustentar sua doutrina, a qual ele assevera ser “verdadeira e manifestamente tendente para a paz e a lealdade”, ele se utiliza tanto da razão quanto das Escrituras, o que ele

¹¹ Bobbio, *A Teoria das Formas de Governo*, 1985, p. 107.

¹² *Leviatã*, Parte II, Cap. XXX: “Do cargo do soberano representante”, p. 201 (“Os Pensadores”).

reafirmaria, na parte final do *Leviatã*, defendendo-se das objeções, tanto teóricas quanto políticas e religiosas ao seu pensamento, ao dizer: “Toda a verdade da doutrina depende ou da razão ou das Escrituras, ambas as quais dão crédito a muitos autores, mas nunca o recebem de nenhum”¹³. Nesse sentido, ele se coloca claramente contra o fato da autoridade das Escrituras ser reconhecida pela Igreja, desde a definição do que é canônico até à sua interpretação.

Do ponto de vista teórico, evidencia-se que Hobbes adotou uma nova hermenêutica dos textos bíblicos, visando com isso fundamentar e justificar teses de caráter filosófico, jurídico e político que eram negadas pela instituição eclesiástica. Essa forma de argumentação encontra-se nas obras *Do Cidadão* e *Leviatã*, bem como no *Behemoth*, cuja primeira parte apresenta seu objetivo principal¹⁴.

De autoria de Thomas Hobbes, os três livros que nos servem de base são os mencionados acima, nos quais se verificam suas principais teses sobre a soberania e suas críticas às pretensões do clero, que controlava as consciências dos cidadãos por meio de promessas de recompensas ou ameaças de punições eternas, prejudicando o exercício da soberania, provocando dissensões internas e constituindo-se, na Inglaterra, numa ameaça à paz civil.

Tanto na obra *Do Cidadão* quanto no *Leviatã*, Hobbes apresenta argumentos sobre a supremacia do poder civil sobre o religioso, com base numa nova interpretação das Escrituras. Nessas duas obras observam-se profusos exemplos da hermenêutica hobbesiana da *Bíblia*, a qual é feita não apenas para atender à suas preferências políticas, mas como parte essencial de sua proposta de resolver, de forma racional, a antiga questão das investiduras.

Ele fala de um Estado que é, ao mesmo tempo, eclesiástico e civil, porém, com a predominância do poder civil sobre o eclesiástico, por uma questão de princípio, isto é, os cidadãos devem saber a quem devem

¹³ *Leviatã*, ambas as citações são da p. 409 (Coleção “Os Pensadores”).

¹⁴ Richard Tuck, Introdução ao *Leviatã* (cf. nota 08, supra).

obedecer, e como o corpo político é por eles constituído via consentimento, seria contraditório obedecer a um poder – no caso, o eclesiástico – que pretendesse se colocar acima do soberano, quer se tratasse de uma monarquia, e uma aristocracia ou de uma democracia.

A seguir, faremos a exposição de algumas das principais teses de Hobbes e seu recurso às Escrituras para fundamentá-las.

IV. PONTOS E CONTRAPONTO DO RECURSO HOBBSIANO ÀS LINHAS DAS ESCRITURAS

Um primeiro exemplo da leitura hobbesiana da *Bíblia* que merece destaque é a sua observação de que o sumo sacerdote Arão recebeu sua ordenação de Moisés, que era detentor não só do poder religioso, mas também do poder político. Hobbes se utiliza desse fato para justificar a preeminência da Cidade sobre a Religião na obra *Do Cidadão*, cabendo ao poder civil o controle sobre o que será ensinado em relação à Religião, visando sempre a paz e a liberdade civil¹⁵.

Apesar de admitir que “está obrigado aquele que tem o poder supremo na Cidade enquanto cristão, quando houver questão sobre os mistérios da fé a fazer interpretar as Sagradas Escrituras por intermédio de eclesiásticos legitimamente ordenados”, acrescenta, porém, dizendo que: “Na Cidade cristã, o julgamento, tanto das coisas espirituais quanto das materiais compete à autoridade civil. E o homem ou conselho que detém o supremo poder é chefe da Cidade e chefe da Igreja, pois Igreja e Cidade cristã são uma coisa só”¹⁶.

Apesar de Richard Tuck afirmar, após citar parte desse trecho, que “na área vital da religião, o soberano de Hobbes é obrigado a endossar a ortodoxia da Igreja apostólica, cujos ensinamentos é obrigado a impor aos cidadãos”¹⁷, observe-se que, conforme o próprio Hobbes deixa claro, “o julgamento tanto

¹⁵ O termo Cidade é usado por Hobbes como sinônimo de Estado (*Civitas*, em Latim).

¹⁶ *De Cive*. Cap. XVII, Par. 28. Trad. de Ingeborg Soler. Petrópolis, Vozes, 1993, p. 259.

¹⁷ Richard Tuck, op. e loc. cit., p XLVII.

das coisas espirituais como das materiais compete à autoridade civil”, isto é, sua soberania deve ser mantida.

Na perspectiva hobbesiana da leitura da *Bíblia*, pode-se acrescentar ainda um segundo exemplo, que se encontra já no livro do “Êxodo”, em que se apresenta a seguinte ordem de Deus a Moisés: “Vai, ajunta os anciãos de Israel [...] e ouvirão a tua voz [...]. Então, se foram Moisés e Arão, e ajuntaram os anciãos dos filhos de Israel [...]. E o povo creu; e, tendo ouvido que o Senhor havia visitado os filhos de Israel e lhe vira a aflição, inclinaram-se, e o adoraram” (Êx 03:16,18; 04:29,31)¹⁸.

A leitura hobbesiana desse trecho identifica um pacto entre Moisés e o povo, representado pelos anciãos, os quais, tendo ouvido a Arão e visto os sinais que demonstravam que Deus os enviara, consentiram em tê-los como líderes da negociação com a autoridade egípcia para a sua saída para o deserto para adorarem a Deus. E como, para os israelitas, não bastaria que Moisés e Arão alegassem ser enviados por Deus, mas eram necessários os sinais que demonstrassem isso, quando Arão fez os sinais mencionados no texto do “Êxodo”, ele e Moisés foram reconhecidos como enviados do Senhor para libertá-los. Vê-se, então, que Moisés, desde logo, era um líder civil, e Arão, futuramente, seria o sumo sacerdote, ordenado por Moisés e, portanto, a ele submisso, fato que Hobbes utilizará em sua argumentação para afirmar que a religião deve ser submissa ao poder civil.

Um terceiro exemplo de leitura da *Bíblia* que se torna relevante em sua argumentação é a comparação que ele faz entre a figura do espinheiro à guerra civil, a partir da leitura de uma parábola narrada no livro de “Juízes”, que trata de um período em que ainda não havia se instituído a monarquia em Israel. Sabiamente, aproveitando o lugar do argumento, Hobbes se utiliza das Escrituras para combater aquilo que ele considerava o pior para o corpo político, e que poderia ser evitado com a definição de quem deveria ser obedecido pelo povo, caso contrário haveria as consequências da Guerra Civil,

¹⁸ *Bíblia Sagrada*. Versão Almeida. Revista e Atualizada. Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

comparáveis ao fogo que nasce do espinheiro e à condição humana no estado de natureza.

Em quarto lugar, ainda outro exemplo pode ser dado em relação ao consentimento: Hobbes observa que quando Israel pediu ao profeta e juiz Samuel um rei, tendo recebido deste as orientações sobre os direitos do monarca, o povo *consentiu* em ter um soberano. Hobbes observa, de forma sutil, que o próprio Deus consentiu com o pedido do povo, valorizando na leitura desse texto a teoria do consentimento dos cidadãos ao transferirem o poder a um soberano, enfatizando o caráter absoluto do poder atribuído por Israel ao rei Saul, pois ele tinha o poder de julgar e o de comandar o povo na guerra, e isso significava poder absoluto.

O poder de julgar é subordinado ao soberano, de tal forma que a interpretação do juiz “não é autêntica por ser sua sentença pessoal, mas por ser dada pela autoridade do soberano”¹⁹. Da mesma forma, em relação à guerra, o soberano tem o poder de decidir quando ela é necessária para manter a paz e a segurança e, mesmo que não seja o comandante das tropas na guerra, “seja quem for o escolhido para general de um exército, aquele que possui o poder soberano é sempre o generalíssimo”²⁰.

Em relação à instituição da monarquia em Israel, verificamos que no *De Cive*, Hobbes faz uma releitura da História de Israel e demonstra a evolução de suas instituições políticas e religiosas. De acordo com essa leitura, após um período em que Moisés deteve o poder civil e o religioso, os sacerdotes passaram, após a sua morte, a exercer o segundo, ficando Israel naquela situação de crise política e moral, assim descrita no livro de “Juízes” (21,25): “naqueles dias não havia rei em Israel, cada um agia como bem lhe parecia”, chegando a uma anarquia e a uma situação semelhante ao estado de natureza. Em tais condições a instituição da monarquia se deu por necessidade

¹⁹ *Leviatã*, Cap. XXVI, p. 167, Coleção “Os Pensadores”.

²⁰ *Leviatã*, Cap. XVII, p. 110. O Parlamento também é sujeito ao soberano, pois a assembleia não “adquiriu o poder Legislativo”, mas está sob o controle do soberano, que pode dissolvê-lo (Cap. XXVI, p. 163).

da própria sociedade, pois não havia uma organização social que garantisse a paz²¹.

V. HOBBS E O ABSOLUTISMO

Apesar de frequentemente se associar o nome de Hobbes ao Absolutismo, não se trata, porém, de atribuir à sua obra um aspecto ideológico, como um conjunto de argumentos que possam servir de justificativa para o Absolutismo ou, como ocorreu no Século XX, fazer uma associação de seu pensamento político aos terrores dos Estados totalitários, visto que para ele, o objetivo do Estado é *salus populi*, isto é, a saúde do povo, do corpo político.

É relevante trazer à memória que, em relação à soberania, não só Hobbes e Jean Bodin, mas também Rousseau admite, no “Livro II” do *Contrato Social*, tanto pelo princípio de não-contradição quanto pela própria lógica da política, que nenhum poder se coloca acima do soberano e que a soberania é “indivisível pela mesma razão que é inalienável”²². Esse conceito será reiterado no “Livro III”, do *Contrato*, em que Rousseau afirma “que é absurdo e contraditório que o soberano dê a si mesmo um superior”²³.

Renato Janine Ribeiro argumenta que o Estado, que foi criado pelos homens para sua paz e defesa, requer a obediência de quem o instituiu. Consequentemente, afirma o filósofo, como fomos nós quem, retrospectivamente falando, o criamos, “seremos súditos leais porque somos os sujeitos que o instituíram”²⁴. E também, contra as interpretações de Hobbes como absolutista, Ribeiro afirma que “já se comentou, muito, que Hobbes escreve *De Cive* e não *De Principe*: interessa-se mais pela obediência que pelo exercício do poder. Ocupa-se mais do cidadão que do governante”²⁵.

Ribeiro observa categoricamente ainda que:

²¹ Em relação ao livro de “Juízes”, observe-se que nele se relata o fato de a mulher de um levita ter sido vítima de abuso sexual e de assassinato em Belém de Judá, o que provocou consequências sociais e políticas que justificam a afirmação do autor de que “naqueles dias não havia rei em Israel” (Jz 19: 1). A narrativa se inicia no cap. 19 afirmação acima, a qual é repetida e acrescida da seguinte na conclusão: “[...] cada um fazia o que bem parecia aos seus olhos” (Jz 21,25).

²² Rousseau, *Do Contrato Social*, Livro II, Cap. II, p. 44s. (Coleção “Os Pensadores”).

²³ Rousseau, idem, Livro III, Cap. XVI, p. 111.

²⁴ Renato Janine Ribeiro, *Ao Leitor sem Medo*, p. 22.

²⁵ Idem, p. 23.

Ao afirmar que de um poder irresistível decorre direito absoluto, ele completa que tal poder é somente de Deus; homem nenhum é tão forte que outros não o possam vencer, por coligação, astúcia, ou opondo a seu sono a vigília; só Deus nunca dorme, só Ele tem direito absoluto. (Que lógica resta, então, aos que chamam Hobbes de ateu e defensor do direito absoluto dos reis?)²⁶.

É relevante a afirmação de Hobbes de que Deus consentiu com o pedido do povo e com a sua anuência expressa de obediência após Samuel ter-lhe declarado quais seriam os direitos do rei. O povo declarou: “[...] Teremos um rei sobre nós. Para que sejamos também como todas as nações; o nosso rei poderá governar-nos, sair adiante de nós, e fazer as nossas guerras” (I Sm 08,19-20). A parte do trecho à qual se refere Hobbes a respeito do consentimento de Deus é a seguinte: “Então o Senhor disse a Samuel: Atende à sua voz, e estabelece-lhes um rei” (I Sm 08, 22). De acordo com o texto bíblico que fala da instituição da monarquia em Israel:

Estes serão direitos do rei que houver de reinar sobre vós: ele tomará os vossos filhos, e os empregará no serviço dos seus carros, e como seus cavaleiros [...] outros para lavrarem os seus campos [...] e outros para fabricarem as suas armas de guerra [...] tomará as vossas filhas [...] tomará o melhor das vossas lavouras e os dará aos seus servidores [...] também tomará os vossos servos [...] e os vossos melhores jovens [...] dizimará o vosso rebanho e vós lhe sereis por servos” (I Sm 08: 11-18).

Em quinto lugar, em relação à obediência ao poder constituído, Hobbes refere-se ao texto que narra a oportunidade que Davi teve de matar o rei Saul, que então o perseguia, numa ocasião em que este se encontrava descansando com seus soldados, observando que Davi não o matou por respeitá-lo como ungido do Senhor e, portanto, como soberano absoluto. E Hobbes também argumenta em torno dessa narrativa, discorrendo na direção da defesa do poder absoluto do soberano e da obediência dos súditos.

Por isso, convém lembrar que, mais tarde, o mesmo Davi manteve esse princípio ao ordenar a execução do soldado que veio a executar o citado rei,

²⁶ Idem, idem, p. 25.

mesmo tendo-o feito por ordem deste, que estava ferido em batalha e não queria ser morto por um adversário.

Em sexto lugar, ao tratar da renúncia de um homem ao direito a todas as coisas, conquanto que os outros também o façam, visando a paz civil, Hobbes cita o texto do Evangelho que afirma: “Faz aos outros o que queres que façam a ti”. E afirma que Cristo, ao mesmo tempo em que manteve a soberania do Reino de Deus, respeitou a efígie de César, que significava a soberania de Roma, e aceitou o pagamento de impostos. Nesse sentido, na expressão “Dai a César o que é de César”, a palavra César é usada como sinônimo de Estado e, naquele contexto, alusão direta ao Império Romano.

Apesar disso, observe-se que Paulo afirma que o nome de Cristo está acima de todo nome, e de qualquer principado ou potestade. Por outro lado, na Carta aos Romanos, Pedro ensina: “Pagai a todos o que lhes é devido: a quem tributo, tributo; a quem imposto, imposto; a quem respeito, respeito; a quem honra, honra” (Rm 13:7).

Hobbes critica, porém, o fato de a hierarquia eclesiástica pretender, presumindo ser a única representante de Cristo na Terra, controlar as consciências dos fiéis, bem como propriedades. E também, alegando que o poder civil era uma graça de Deus, pretendendo reconhecer como legítimos os mandatos que passassem por uma coroação eclesiástica e controlando as próprias sucessões hereditárias, pois só considerava válidos os matrimônios reconhecidos pelo Papa, a Igreja passou de perseguida pelo Estado a sua tutora.

Hobbes, por sua vez, não pretende fazê-la voltar aos tempos da proscrição, mas, ao realizar uma rigorosa leitura da História, demonstra que não é o poder civil que deve ser reconhecido pelo Papado, antes, este foi reconhecido pelo Estado, o que ele bem demonstra tanto no *Leviatã* quanto no *Behemoth*. A rigor, em Roma o *pontifex maximus* era o imperador que, por outro lado, exigia ser tratado como uma divindade e tinha tal pretensão.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que se lê Hobbes se aprende, portanto, a interpretar os textos bíblicos em relação à organização social e política do povo de Israel. Podemos observar, com base em sua hermenêutica, que ao mesmo tempo em que há textos bíblicos que narram situações de usurpação do trono, também há textos que demonstram o consentimento do povo. Por exemplo, em relação ao consentimento, após a morte do Rei Josias, o texto afirma que “[...] o povo da terra tomou a Jeoacaz, filho de Josias, e o ungiu e o fez rei em lugar de seu pai” (II Rs 23: 30). Esta expressão: “o povo da terra tomou [...] e o ungiu e o fez rei” é uma evidência inconteste de que houve consentimento.

Esse tipo de leitura dos textos bíblicos, Hobbes o faz de forma semelhante ao escriba que, idêntica ao pai de família, “tira do seu tesouro coisas novas e coisas velhas” (Mt 13:52)²⁷. Similarmente, Hobbes, selecionando pequenas afirmações bíblicas e interpretando-as com a chave hermenêutica da Filosofia e da Política, demonstra que Israel, mesmo sendo o povo de Deus, tinha uma organização social e política e que o poder civil estava acima de qualquer outro, como ficou demonstrado no próprio pedido dos anciãos de Israel por um rei, conferindo-lhe poder absoluto, pois ao consentir com sua soberania, lhe conferiram também o poder de julgar e o de sair-lhe à frente na guerra, conforme Hobbes demonstra no *De Cive*, ao citar a narrativa sobre o pedido de um rei que o povo fizera a Samuel.

Por outro lado, em seu retorno às Escrituras, Hobbes demonstra que a Igreja interpretava determinados textos com a finalidade de fortalecer o poder do Papado, especialmente o texto de Mateus que diz: “Não temais os que matam o corpo e não podem matar a alma; temei antes aquele que pode fazer perecer no inferno tanto a alma quanto o corpo” (Mt 10:28).

De acordo com a hermenêutica da Igreja, se Pedro, que era considerado o primeiro Papa, recebera de Cristo as chaves do reino de Deus, os papas, como seus sucessores, também tinham esse poder, bem como o de perdoar e de reter pecados, baseados no texto que diz: “Se de alguns perdoardes os pecados, são-lhes perdoados; se lhos retiverdes, são retidos” (Ev. de João

²⁷ Preferimos nesta citação recorrer à versão Almeida, revista e corrigida, devido ao valor simbólico da palavra “tesouro”. As demais citações são da versão Almeida Revista e Atualizada.

20:23). Isso foi interpretado de forma política em relação à própria definição de alguém como herege, chegando a Igreja a decidir pela morte de alguém que pensasse de forma contrária aos seus dogmas.

E da mesma forma que alegava ser o Papa o “vigário de Cristo na terra”, presumia-se ser ele, conseqüentemente, o portador de uma representação que lhe permitia, ao excomungar alguém, punir a sua alma eternamente. Hobbes critica tal interpretação do texto de “Mateus”, na obra *Behemoth*, de forma irônica, quando escreve que:

O Papa afirma que seus cânones são leis, e quanto à punição, nenhuma é mais grave do que a excomunhão; supondo que isso seja verdade, quem morre excomungado está condenado? Não parece que você acredita nessa possibilidade; de outra forma, você preferiria obedecer ao papa, que poderia lançar seu corpo e sua alma no inferno, antes de obedecer ao rei, que só pode matar o corpo²⁸.

Se, por um lado, tratando-se do catolicismo, a autoridade papal pretendia usurpar a autoridade civil, por outro lado, entre os protestantes as facções eram também um motivo de inquietação da parte de Hobbes, pois além de seus ministros pretenderem controlar as consciências e se sobreporem ao Estado, entre eles os próprios fiéis não tinham firmeza sobre os pontos divergentes. Porém, apesar de referir-se de forma crítica aos presbiterianos no *Leviatã*, ao afirmar que “os autores destas trevas na religião são o clero romano e o clero presbiteriano”, suas maiores críticas são dirigidas à tradição papal²⁹.

Em relação ao controle da Igreja católica sobre a interpretação das Escrituras, no *Leviatã*, Hobbes apresenta uma metáfora que não só o ilustra, quanto o demonstra de forma suficiente, quando afirma:

As Escrituras, dado que Deus agora fala nelas, são o Monte Sinai, cujos limites são as leis daqueles que representam a pessoa de Deus sobre a terra. Olhar para elas e ali contemplar as maravilhosas obras de Deus, e aprender a temê-lo é permitido, mas interpretá-las, isto é, espiar aquilo que Deus disse àquele que ele designou para governar em seu nome, e tornar-se juiz de se ele governa como Deus lhe ordenou, ou não, é

²⁸ Hobbes, *Behemoth*, p. 60.

²⁹ Hobbes, *Leviatã*, Cap. XLVIII, p. 398 (Coleção “Os Pensadores”).

transgredir os limites que Deus nos estabeleceu e olhar para Deus de maneira irreverente³⁰.

Essa afirmação indica que a Igreja tinha o poder de interpretar a Escritura e que considerava como hereges e dignos de excomunhão quem tocasse no fumegante Sinai, de onde partia, agora, não a revelação, mas a correta interpretação da Palavra de Deus. Na linha da leitura bíblica da Reforma, porém, Hobbes defende o livre-exame das Escrituras, o que pode ser verificado no *Behemoth*, quando ele indaga:

Quem pode dizer, o que é afirmado nas Escrituras, que todo homem está autorizado a ler e interpretar por si mesmo? Além disso: que protestante, sacerdote ou leigo, já não foi condenado? Pois vários conselhos declararam que muitas de nossas doutrinas são heresias, e isso, segundo eles, pela autoridade das Escrituras³¹.

Essa acirrada crítica ao uso das Escrituras para o fortalecimento do poder papal será reafirmada, e de forma profunda, no *Behemoth*, obra escrita no ano de sua morte, como um testamento filosófico e político, na qual se encontra a reiteração, porém, de forma mais veemente, de um dos fundamentos de todo o pensamento político de Hobbes:

Esse poder de dispensar sujeitos da obediência, como o de estar presente em matéria de costumes e de doutrina, é a soberania mais absoluta que possa existir; conseqüentemente, haveria dois reinos em uma mesma nação, e nenhum homem seria capaz de saber a quais de seus senhores ele deveria obedecer³².

Porém, como afirma Renato Janine Ribeiro: “Las questiones por las cuales las personas se matan en materia religiosa son, en su mayor parte, indiferentes a la salvación [...]. Es poco lo que se necesita para la salvación – fé y obediência, afirma Hobbes³³.”

³⁰ Hobbes, *Leviatã*, Parte III, Cap. XL, p. 281 (Coleção “Os Pensadores”).

³¹ Hobbes, *Behemoth*, p. 61-62

³² Hobbes, *Behemoth*, p. 59.

³³ Renato Janine Ribeiro, *Thomas Hobbes o la paz contra el clero*, p. 21.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA. Almeida – revista e atualizada. S. Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOBBIO, N. *A Teoria das Formas de Governo*. 4. ed. Brasília: Ed. UNB, 1985.

CRIGNON, Philippe. *La Philosophie de Hobbes. Repères*. Paris: Vrin, 2017.

GREENLEAF, W. H. “Hobbes: o problema da interpretação”. In: *O Pensamento Político Clássico*. S. Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

HEPBURN, Ronald. “Hobbes on the Knowledge of God”. In: *Hobbes and Rousseau: A Collection of Critical Essays*. New York: Anchor Books, 1972.

HILL, C. *A Bíblia Inglesa e as Revoluções do Século XVII*. S. Paulo: Record, 2003.

HOBBS. *Behemoth*. Paris: Plon, 1989.

HOBBS. *Do Cidadão*. Trad. de Renato J. Ribeiro. S. Paulo: Martins Fontes, 2002. Foi utilizada também a tradução de Ingeborg Soler. Petrópolis, Vozes, 1993.

HOBBS. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Edições consultadas: 1) S. Paulo: Abril, 1979; 2) S. Paulo: Martins Fontes, 2003.

LESSAY, Franck. *Thomas Hobbes. Hérésie et histoire*. Paris: Vrin, 1993.

LESSAY, Franck. *Hobbes: une christologie politique?* Milan: Franco Angeli, 2004.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, R. J. “Thomas Hobbes o la paz contra el clero”. *La Filosofía Política Moderna*. Buenos Aires, CLACSO, 2003.

RIBEIRO, R. J. *Ao Leitor sem Medo. Hobbes escrevendo contra o seu tempo*. S. Paulo: Brasiliense, 1984.

SPRINGBORG, Patrícia. *Hobbes on Religion*. In: *The Cambridge Companion to Hobbes*. Cambridge University Press, 1989.

THE HOLY BIBLE. King James Version. Edinburg: New York: Toronto: 1959.

TUCK, Richard. *Hobbes*. Oxford University Press, 1989.

O CLUBE DA LUTA DE DAVID FINCHER À LUZ DO PSIQUISMO FREUDIANO

[doi> 10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p70-83](https://doi.org/10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p70-83)

PESSOA, Marcelo¹ – [id https://orcid.org/0000-0002-9193-4604](https://orcid.org/0000-0002-9193-4604)

RESUMO: Neste texto, investigamos o modo como o filme *Fight Club* (Clube da Luta, de David Fincher, 1999), realizou uma apropriação de alguns pontos da teoria psicanalítica freudiana, traçando paralelos que explicassem a sensação de desconforto que o homem moderno sente face à frustração provocada pelo apelo consumista. Originalmente este estudo foi publicado em formato impresso, na Revista UNORP (vol. 7, p. 117-129, ano de 2004), sob o título *O Filme Clube da Luta: um Paradoxo Triádico à Luz do Pensamento de Freud*. Desde então, a obra fílmica analisada se tornou extremamente estudada por outros pesquisadores e revisitada pelos diversos veículos midiáticos tradicionais e de *streaming*. Em 2020, em função da pandemia de COVID-19, criou-se a necessidade de fortalecer os repositórios digitais da Universidade de Estado de Minas Gerais, Unidade Frutal, com estudos de impacto sobre conteúdos imagéticos, permitindo-se, assim, melhores condições de acesso aos discentes aos materiais didáticos das aulas remotas durante o isolamento social. Desse modo, adequamos a escrita aos postulados da nova ortografia que passou a vigor a partir de 2011, bem como, na medida do possível, revisamos e atualizamos alguns itens da discussão no *paper*. Vale lembrar, enfim, que em nosso texto havia e ainda há pontos de contato com as obras *Totem e Tabu* (1913/14), *O Ego e o Id* (1969), e *O Mal-Estar na Civilização* (2002). Como resultados à primeira publicação esperados e ainda possíveis nesta reedição, sugerimos um cotejamento destes conteúdos com aqueles que envolvem a linguagem verbal, a imagem em movimento e a linguagem teórica da psicanálise, acentuando-se o caráter cognitivo e teórico de aproximação entre tais premissas e os ditames da semiótica cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Clube da Luta, Semiótica Cultural, Freud, COVID-19

ABSTRACT: In this text, we investigate how the film *Fight Club* (*The Fight Club*, by David Fincher, 1999), appropriated some points of Freudian psychoanalytic theory, drawing parallels that explain the feeling of discomfort that modern man feels in the face of frustration caused by the consumerist appeal. Originally this study was published in printed format, in the UNORP Journal (vol. 7, p. 117-129, year 2004), under the title *The Fight Club Movie: a Triadic Paradox in the Light of Freud's Thought*. Since then, the film work analyzed has become extremely studied by other researchers and revisited by the various traditional media and streaming media. In 2020, due to the COVID-19 pandemic, there was a need to strengthen the digital repositories of the State University of Minas Gerais, Frutal Unit, with impact studies on imagery content, thus allowing better conditions for access to students to the teaching materials of remote classes during social isolation. In this way, we adapted the writing to the postulates of the new spelling that became effective in 2011, as well as, as far as possible, revised and updated some items of the discussion in the paper. Finally, it is worth remembering that in our text there were and still are points of contact with the works *Totem and Tabu* (1913/14), *The Ego and the Id* (1969), and *The Malaise in Civilization* (2002). As results to the first publication expected and still possible in this reissue, we suggest a comparison of these contents with those involving the verbal language, the moving image and the theoretical language of psychoanalysis, emphasizing the cognitive and theoretical character of approximation between such premises and the dictates of cultural semiotics.

KEYWORDS: Fight Club, Cultural Semiotics, Freud, COVID-19

¹Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Orientador e Docente na UEMG – Unidade Frutal. Departamento de Linguística, Letras, Comunicação e Artes – DLLCA.

INTRODUÇÃO

Há pelo menos 20 anos ministrando disciplinas de Comunicação Comparada, Semiótica da Imagem e afins nos cursos superiores da área de Comunicação Social, tive a oportunidade de desenvolver uma relação praticamente anímica com diversas manifestações da linguagem pictórica, principalmente com as empregadas nas imagens fixas ou em movimento durante as comunicações de entretenimento, publicitárias ou jornalísticas.

A peculiaridade sintética e informativa do texto (verbal ou imagético) informativo, publicitário ou oriundos da indústria cultural não se nos apresentou como obstáculo para as intervenções críticas mais abstratas durante as aulas. Com esse contato *sui generis*, a interface aprendizado/conteúdo se desenvolveu pautada pela síntese, precisão e coerência científica, que, embora condicionantes, não limitaram e ainda não limitam a fluência do processo de ensino, quer sejam consideradas sob o aspecto das aulas presenciais físicas, quer sejam vistas sob o prisma dos ambientes remotos de produção e difusão do conhecimento, posto que tão-somente os diversos contextos socioculturais de dispersão destas informações contribuíram com elementos diferentes para enriquecer a relação e não para obstruir.

Portanto, no intuito de demonstrar nuances de uma experiência didática relacionada a elementos intertextuais e ao trânsito semiótico durante a prática docente nos cursos superiores, é que nos propusemos, por intermédio de uma breve análise do filme *Clube da Luta (Fight Club)*, de David Fincher (1999), traçar um paralelo entre postulados da Semiótica Cultural com algumas das postulações teórico-psicanalíticas de Sigmund Freud.

Para esse efeito, fizemos alusão, no *paper*, a pelo três dos principais momentos ideológicos presentes no filme (o terrorismo, a felicidade, a civilização), buscando, sempre, realizar a conexão semântica provável desses momentos ideológicos idealizados na linguagem da imagem móvel, oferecendo ao leitor um material de pesquisa subsidiário a todas as áreas do conhecimento que se correlacionem aqui.

O TERRORISMO

Como primeiro viés de investigação, é praticamente inevitável estabelecermos a conexão entre os fatos ocorridos em 2001, nos EUA, e os eventos ficcionais roteirizados por David Fincher. Assim, é interessante de se notar a trágica coincidência que se seguiu aos atos preparatórios terroristas impetrados pelos personagens do filme (estreado em 1999), com o atentado terrorista lançado às torres gêmeas do complexo financeiro do *World Trade Center*, nos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001.

Numa espécie de premonição macabra, David Fincher (1999), na cena final de seu polêmico filme *Clube da Luta*, destrói por decepção simbólica o coração financeiro e símbolo ereto do imperialismo norte-americano, com as bombas presas aos pilares subterrâneos dos edifícios do complexo *World Trade Center*. Durante o filme, os personagens, ao institucionalizarem o Clube da Luta como território de resistência ao capitalismo mundial, intencionam destruir as principais torres do *World Trade Center* com artefatos explosivos (na vida real, dois anos depois, isso de fato ocorreu, com os aviões projetados nos prédios, supostamente lançados ali pelos terroristas da Al Qaeda (organização fundamentalista islâmica, de alcance internacional, fundada em Agosto de 1988, por Osama bin Laden).

Como efeito colateral perverso do ataque da Al Qaeda aos EUA, parece que, depois de 2001, se alastrou pelo mundo inteiro uma sensação de fracasso existencial com relação aos rumos de nossa civilização, acompanhado de uma alta comoção humanitária e sociocultural, e de certo desespero, desconforto e desilusão existencial coletiva, mais ou menos como o que temos vivenciado no mundo, desde que a pandemia de COVID-19 se instalou como fato concreto no Planeta (em meados de fevereiro de 2020).

Quanto ao nosso relato fílmico de 1999 e ao seu correlato objetivo de 2001, são argumentos próprios da semiótica cultural, considerarmos que, ao que nos parece, a humanidade sentiu certa necessidade de regredir a um estágio mental infantil e, infantilmente fragilizada pela autocomiseração trágica,

a sociedade internacional prostrou-se passivamente ao jugo do látego do grande pai arquetípico, que detém a legitimidade do direito de punir.

No entanto, certa parcela da “criança humanidade”, a julgar pelos resultados societários que tem produzido, não sabe ou não dimensiona com consciência plausível que fez uma travessura muito grave, e não entende direito porque o grande pai arquetípico ordena que ela se cale imediatamente, e que também a esteja repreendendo, e que lhe mande engolir o choro. Esse engolir o choro traz consigo o efeito colateral do recalque e prenuncia uma atmosfera de consequências severas para a expectativa de sobrevivência sociológica da humanidade.

Comenta Freud, em sua obra *Totem e Tabu* (1913/14, p. 225), que a supressão forçada dos instintos mais fortes do homem, por meios externos a ele, não são capazes de produzir, principalmente numa criança, o efeito de aniquilamento desses instintos. A premissa, nesse caso, é a de que a pretensa ilusão do controle dos impulsos através da repressão pode, em última análise, conduzir o indivíduo à imprevisibilidade de uma ruína emocional repentina e sem precedentes históricos, potencializada. Noutros termos:

A sublimação do instinto constitui um aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural [... assim], é impossível desprezar até que ponto a civilização é construída sobre a renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe a não-satisfação [...] de instintos poderosos. Essa frustração cultural [...], como já sabemos, é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar (FREUD, 2002, p. 52).

Esses efeitos foram deveras dimensionados e trabalhados pela máquina de propaganda governamental norte-americana por décadas. Portanto, se eles realmente quisessem, até sem muito esforço conseguiriam ratear a reconstrução das torres destruídas com doações internacionais. Não necessariamente dos governos dos Estados-nação, mas do povo mesmo, pois o homem comum se solidariza, em meio às catástrofes, com a dor do outro homem, o que explica em muitos níveis o sucesso das vaquinhas virtuais e o imenso volume de doações quando se noticiam terremotos, tsunamis, furacões. Aparentemente eles, os EUA, não o quiseram, pelo menos não de forma direta e imediata.

É inegável, entretanto, que o Estado-nação norte-americano fez um aproveitamento político e ideológico desse terrível episódio, senão de outro modo, como instrumento arrecadatário, o fez, ao menos, ao gosto da semiótica cultural, isto é, como instrumento de manipulação de consciências – em nível liminar e subliminar.

A afetação do prócer daquela nação acabou (George W. Bush, presidente dos EUA entre 2001 e 2009), sob o pretexto argumentativo de um necessário e urgente combate a futuros atentados terroristas, por conduzir seu próprio povo (e também uma boa parte do mundo) a lançarem-se numa guerra bélica e ideológica contra vários países do Oriente Médio.

Além disso, Bush os convenceu, também, a embrenharem-se numa busca desenfreada por um apátrida utópico qualquer que lhes servisse de bode expiatório – convenientemente encarnados nas pessoas de Osama Bin Laden ou Sadam Russein, Abu Bakr al-Baghdadi (líder dos fundamentalistas do Estado Islâmico, morto em 2019) ou outros quaisquer. Convém notar a esse respeito que, a julgar-se pela sanha de caçada a esses personagens do mal, que os EUA não hesitariam em apontar para qualquer um de nós como seus alvos.

Assim, não é inoportuno afirmar que, no filme de Fincher, ao instituir-se o consumismo como alvo simbólico, em certa medida, as balas perdidas oriundas do clube da luta mental de Jack (Edward Norton) atingem, em cheio, todos aqueles que, de algum modo, não conseguem acompanhar o afã de consumo orquestrado pelos EUA, visto que:

Segundo a *Bíblia*, Deus é o criador e dono do Mundo. O império-sede do Papai Noel de mercado (os EUA) também acha que é o dono do Mundo e declara guerra contra todos os que sejam contrários. Papai Noel é o deus do consumo e é a atualização do deus mitológico da guerra – e mora na sede do império (a América do Norte), e não na Lapônia, como se pensava. Pela lógica, os EUA são o Olimpo. Marte – ou Papai Noel, como queira – é imortal, porque é filho de Deus, e George W. Bush é o deus-pai todo poderoso encarnado desejando o mundo para si. Completando a santa trindade, o povo, que espera ansiosamente para ir para o céu (PESSOA, 2001, p. 01).

A dissimulação norte-americana fez parecer à luz da opinião pública internacional, que Osama e Sadam e seus asseclas eram também nossos

inimigos mundiais, que todos éramos, enfim, responsáveis por suas capturas e morte. Entretanto, acreditamos que não seja bem assim, em sentido estrito, mas que talvez isso possa dar-se sim, em sentido lato. Mas como é isso? Como pode ser e não ser responsabilidade nossa isso tudo?

A FELICIDADE

Sigmund Freud, em sua célebre obra *O Mal-Estar na Civilização*, vislumbra certa aversão em tecer críticas à sociedade norte-americana. Esta conduta, embora eivada de retórica, fica bem aparente, nestes termos: “Evitarei, porém, a tentação de ingressar numa crítica da civilização americana; não desejo dar a impressão de que eu mesmo estou empregando métodos americanos” (FREUD, 2002, p. 73).

No entanto, é justamente negando-se a criticar pontualmente os EUA, que, na mesma obra, Freud consegue um efeito contrário ou complementar ao que dissera (daí, então, se confirma o viés retórico de sua fala), construindo um texto bastante convincente – lançando uma crítica praticamente explícita aos rumos da humanidade –, quando faz referências à beleza do mundo primitivo do qual o homem descende:

O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. Não devemos esquecer, contudo, que na família primeva apenas o chefe desfrutava da liberdade instintiva; o resto vivia em opressão servil. [...] Quando, com toda justiça, consideramos falho o presente estado de nossa civilização, por atender de forma tão inadequada às nossas exigências de um plano de vida que nos torne felizes, e por permitir a existência de tanto sofrimento, que provavelmente poderia ser evitado; [...] (FREUD, 2002, p. 72).

Parece-nos, num primeiro momento, que Freud deseja realmente que a humanidade seja feliz, e, para alcançar essa plenitude, ficamos até tentados a entender que o autor desejasse inculcar na cabeça do leitor a ideia de que a humanidade precisa romper com seus laços ancestrais de tribalidade e de submissão e inverter o curso histórico do rio sociocultural dentro do qual navega a qualquer custo.

Quem lê essa passagem, ao pé da letra – um terrorista ou um fundamentalista, por exemplo –, pode apressar-se e sair por aí matando pessoas, derrubando prédios, arrancando a roupa no meio da rua etc. Tudo isso em nome de uma pretensa ruptura com o *status quo* ou de uma exteriorização de uma euforia reprimida, contida que estava pela força de coerção de nossas organizações sociais.

Vejamos o caso real emblemático de descompressão repentina, desencadeado por um acadêmico. Quando um jovem estudante de medicina, Mateus da Costa Meira, em 1999, num *shopping center* da cidade de São Paulo, em 1999, assistiu a uma sessão do filme *Clube da Luta* e, logo depois, saiu atirando e matando pessoas com uma metralhadora, o que ele fez? Entendeu o texto pictórico-verbal ao pé da letra e praticou uma insanidade – seu “leão sociocultural saiu da jaula psíquica” dentro da qual nossa civilização o havia enjaulado. Por isso, isto é, devido a conteúdos relacionados ao psiquismo humano, é que, desde as imagens iniciais, o diretor do filme já nos dá a entender que essa temática seria mais bem abordada mediante à exploração do ambiente psicológico do homem e os limites de sua finíssima camada civilizatória.

A semiótica cultural, sob este aspecto, nos permite abordar as imagens introdutórias do *Clube da Luta*, apondo-as num paradigma que nos sugere, no passeio aéreo da câmera dramática, uma percepção panorâmica, uma vista do alto, construindo para o expectador, um ponto de observação a partir do qual se pode melhor perceber uma cadeia de neurônios: a navegação a partir de um “dentro” do mar cerebral humano. Essa câmera dramática, dionisiaca, vai mostrando, enquanto isso, os caracteres com os nomes do elenco, sob o som frenético de uma música eletrônica estridente. Desse modo, o desconforto sonoro associado aos nomes dos integrantes do elenco, apontam para a ideia de imersão na mente conturbada do personagem Jack, fazendo-nos crer que aqueles dados são, metaforicamente, elementos recuperados de suas memórias. Tal condição pode se confirmar, na medida em que a câmera caminha em sentido de marcha a ré, para trás, num movimento que se encerra somente ao sair pela garganta de Jack, subir pelo cano do revólver que estava

dentro de sua boca, a partir do que se esclarecem ao expectador as circunstâncias dos fatos que aqui expomos.

A crítica à sociedade de consumo, como já viemos aludindo, é voraz. O exército de macacos que o personagem Jack organiza, sob os auspícios da loucura idílica de seu surto, teria por objetivo destruir, danificar e violar tudo o que fosse símbolo do capitalismo e da beleza que por meio dele se pudesse comprar.

O que vale comentar a esse respeito, é que nem mesmo o diretor do filme, David Fincher, talvez considerasse o ato de seu personagem algo louvável. O que não quer dizer que ele, o diretor, seja a favor ou contra ao capitalismo e à sociedade de consumo – é apenas uma inferência nossa.

Assim, temos que seu protagonista rivaliza e põe em seus atos de vandalismo contra o capitalismo, ao menos três instâncias psíquicas freudianas. Notadamente, sabe-se que uma delas é mais racional e engajada à sociedade, é o centro de equilíbrio, no qual se encarnariam as funções psicológicas mais próximas da instância a que Freud denomina Ego: “descrevi os numerosos relacionamentos dependentes do **ego**, sua posição intermediária entre o mundo externo e o **id** e seus esforços para comprazer todos os seus senhores ao mesmo tempo” (FREUD, 1969, p. 189). Vale dizer que dessas três instâncias psíquicas, duas são vividas pelo personagem Jack (ele próprio, como “ego”, e o seu amigo imaginário, Tyler Durden, como id). O superego será encarnado pela personagem feminina, Marla Singer, vivida por Helena Bonham Carter.

Logo, outra instância psíquica presente do filme de David Fincher é a do superego. Marla Singer surge em cena e passa a ser o contato de Jack (o ego) com a realidade objetiva. Ela, no entanto, é arredia, demonstra ter vontade própria, quase impulsiva e um tanto coativa em relação a Jack (ego). Freud salienta que o superego “exibe sua independência do ego consciente e suas relações íntimas com o id inconsciente” (FREUD, 1969, p. 69). E é exatamente assim que ela se comporta. Afronta o Ego (Jack), e tem um caso amoroso com Tyler Durden (vivido por Brad Pitt, e que também encarna o papel mental de id).

Daí, então, desembocamos na terceira instância psíquica freudiana, e que fecha a semântica psíquica do *Clube da Luta* a qual nos propusemos a apresentar neste texto. Portanto, o id ou Tyler Durden se torna a materialização do impulso idílico de Jack. Id é o inconsciente reprimido de Jack (o ego). É através da performance do idílico Tyler Durden, que o egônico Jack se realiza e busca auto-afirmação. No entanto, “O material reprimido luta contra esse destino. Cria para si próprio, ao longo de caminhos sobre os quais o ego tem poder, uma representação substitutiva (que impõe ao ego mediante uma conciliação) – o sintoma” (FREUD, 1969, p. 190).

O sintoma manifestado por Jack, nos moldes freudianos descritos, aflora sob a forma de uma rebelião contra a sociedade de consumo. O consumismo que o aflige age em seu soma por intermédio da posse que seus objetos materiais passam a ter sobre sua vida (tome cuidado com as coisas que você possui, por que, em algum momento, elas passarão a possuir você).

No início do filme Jack é um consumidor formatado, comportado e afeito a todo tipo de apelo publicitário destinado às compras. Com o passar do tempo, o que se percebe é que ele atinge um estágio de saturação mental dentro da cadeia de desejo pelo consumo (que, para ele, o ego, se apresenta sob a forma de opressão exercida pelo meio externo, a realidade).

A partir desse momento, é que a “luta” se inicia. O clube da luta (que no filme começa na rua e nos porões de um bar e se estende para as ruas das cidades) é também a alegoria da batalha psíquica que o cérebro trava com suas instâncias para tentar manter-se íntegro:

O ego descobre sua unidade ameaçada e prejudicada por esse intruso, e continua a lutar contra o sintoma, tal como desviou o impulso instintual original. Tudo isso produz o quadro de uma neurose. O ego entrou em conflito com o id, a serviço do superego e da realidade, e esse é o estado de coisas em toda neurose de transferência (FREUD, 1969, p. 190). [...] As neuroses correspondem a um conflito entre o ego e o superego, e as psicoses, a um conflito entre o ego e o mundo externo (FREUD, 1969, p. 192).

Lançando um olhar nostálgico em direção aos movimentos *undergrounds* dos anos sessenta, vemos que eles também espelharam um pouco dessa rebeldia com relação aos padrões da civilização. Mas, o que é

relevante notar é que essa atitude revolucionária não lhes é exclusividade, visto que é inata no homem, e essa insurgência é bastante forte nele quando acredita ser por meio dela que se materializará o meio pelo qual se conseguirá a felicidade ou a libertação daquilo que acredita o estar oprimindo.

Ele, o homem, como emblema social da personalidade egônica idealizada da humanidade, deseja por ela a felicidade, a liberdade, e tende a destruir aquilo que aparentemente se ofereça como um obstáculo à consecução ou livre execução desses seus propósitos. Mesmo que a barreira se apresente sob as formas representativas da sociedade como torres comerciais, bandeiras nacionais ou dos pilares sobre os quais os *civita* (os Estados nacionais) se sustentem: a moral, a família, a dignidade, a justiça etc:

O superego, contudo, comporta-se como se o ego fosse responsável por eles e demonstra, ao mesmo tempo, pela seriedade com que pune essas intenções destrutivas, que elas não são meras aparências evocadas pela regressão, mas uma substituição real do amor pelo ódio. Impotente em ambas as direções, o ego se defende em vão, tanto das instigações do id assassino quanto das censuras da consciência punitiva (FREUD, 1969, p. 70).

É assim, portanto, que para o terrorista Osama, segundo esta leitura comportamental pautada na semiótica cultural, que o poderio econômico dos Estados Unidos poderia estar representando, de um lado, o maior grau possível de ameaça à sua felicidade ou liberdade e, de outro lado, encarnando o rival ideal que a seus olhos constituiria o par perfeito para compor a velha dualidade simbólica na luta entre o bem e o mal.

De qualquer maneira, seja afrontando a consecução plena da liberdade ou da felicidade, seja oprimindo o restante do mundo com dinheiro e armas, fato é que os Estados Unidos, hoje, são o estandarte da modernidade cobiçada por qualquer nação do mundo que queira ser considerada moderna, próspera, evoluída. Essa condição de referencial sócio-político e cultural, mesmo sob a vigência de uma lastimável pandemia de COVID-19, talvez ainda seja o objeto-valor que mais afete a autoestima de certos líderes nacionais espalhados pelo mundo, e que também provoque de forma negativa os humores fundamentalistas de plantão nos orientes próximos, médios e distantes.

Esse repúdio, portanto, que parte, por certos motivos, dos governos nacionais, e por outros motivos, de fundamentalistas religiosos ou dos radicalismos políticos, abocam num mesmo conjunto de manifestações que dizem respeito a todo ser humano: o terrorismo, os embargos econômicos unilaterais, as guerras, os genocídios, os desvios de recursos, as *fake news* que manipulam os mercados financeiros e diariamente dão à luz a novos contingentes de miseráveis.

Num filme como o de David Fincher, podemos ter a representação fictícia de uma assustadora realidade. No entanto, o paradoxo é que ela, se considerada sob o ponto de vista da compreensão psíquica dos movimentos que a engendram, é muito mais comum e provável do que nossa razão amedrontada tenta sublimar:

Grande parte das lutas da humanidade centralizam-se em torno da tarefa única de encontrar uma acomodação conveniente – isto é, uma acomodação que traga felicidade – entre essa reivindicação do indivíduo e as reivindicações culturais do grupo, e um dos problemas que incide sobre o destino da humanidade é o de saber se tal acomodação pode ser alcançada por meio de alguma forma específica de civilização ou se esse conflito é irreconciliável (FREUD 2002, p. 50).

Nesse sentido, entendemos que essa vertente de repúdio, manifesta essencialmente via terrorismo, enquadra a antinomia Estados Unidos x Osama/Sadam no bojo de uma esfera de compreensão do problema de nossa crise civilizatória em sentido estrito. É também um problema quase pessoal, que envolve a desavença de um homem ou grupo de homens (o governo dos Estados Unidos e seu povo) em relação a outro homem ou grupo de homens (Osama/Sadam/Estado Islâmico/Rússia/China e seus povos).

Sob o ponto de vista ideológico, é uma demanda beligerante de locais múltiplos, e que, por isso, exigem uma solução global e ampla. O que quer dizer que não se justifica a omissão da comunidade internacional como entidade interventora e mediadora, uma vez que é grande a possibilidade de conflitos aparentemente restritos a setores econômicos ou sanitários se estenderem, devido aos embricamentos sociais e, principalmente políticos, que estão em jogo nesses litígios.

A CIVILIZAÇÃO E AS NOSSAS CONCLUSÕES

Recuperando mais itens do pensamento de Freud, agora em outra de suas obras, a intitulada *Totem e Tabu*: a partir dela é que podemos melhor compreender o que, coletivamente, torna a civilização moderna uma doença autoimune, isto é, o terrorismo, a pandemia e seus correlatos fazem com que a civilização se torne alvo de si mesma.

O totem, segundo Freud, é uma espécie de ancestral comum que a sociedade primitiva elege para representá-la. Pode ser que esse ancestral seja um animal, planta, ou fenômeno da natureza. Esse se converte em símbolo de identidade coletiva e passa a ser o centro de energia do grupo social – o onfalus. É para ali, para o centro onfalógico, é que todos os esforços convergem.

Atualmente, transpondo essa simbologia do ancestral remoto para o recente mediato, verificamos que esse centro energético está deslocado e erigido sob a forma de igrejas, supermercados, *shoppings*. Não há cidadezinha que não tenha a sua igreja, seja uma catedral frondosa ou uma capela modesta. Não há grande cidade que não tenha ou queira ter o seu *shopping center* – ao menos, antes dos eventos da pandemia de COVID-19, era assim.

Desse modo, vê-se que, valendo-se quer de uma figura animal, de uma montanha ou de um tronco de árvore, seja ainda de uma igreja, de torres e arranha-céus ou de um *shopping*, todas as sociedades erigem seus totens.

Algumas tribos indígenas nomeavam esse centro onfalógico (centro de energia sociocultural) de “baíto”. É no baíto, ou na “Casa dos Homens”, que eram tomadas as principais decisões do grupo social. Para Freud, a ancestralidade e recorrência do totemismo, se explica muito pelo fato de que na sociedade civilizada, quando a comparamos com os grupamentos sociais primitivos, a tecnologia pode ter avançado vários estágios, porém, os homens, ainda continuam os mesmos, desde as cavernas, desde as bigas, até os dias atuais nas espaçonaves estelares.

Nos grupamentos primitivos, lembra o Freud, “o caráter totêmico é inerente, não apenas a algum animal ou entidade individual, mas a todos os

indivíduos de uma determinada classe” – e o que complementa essa ideia diz respeito a muito de nosso *modus vivendi* moderno – “De tempos em tempos, celebram-se festivais em que os integrantes do clã representam ou imitam os movimentos de seu totem em danças cerimoniais” (FREUD, 1913/14, p. 20).

A festa dionisíaca capitalista convida todo mundo a entrar. Parece possível a todo e qualquer ser humano, ser e comportar-se como o melhor de sua espécie, ter tudo o que é bom nesse cenário é valorizado. Mas, no entanto, nas letras miúdas do contrato social capitalista, só participa da festa quem pode pagar por ela.

Os desejos são estimulados indistintamente. A propaganda é destinada a quem quiser vê-la, mas, o acesso ao produto veiculado por ela com o aspecto mais desejável mundo, apenas alguns poderão ter. O resultado imediato emerge na condição de frustração, violência e rejeição às pessoas, aos hábitos.

Esse desejo frustrado irrompe violentamente, quando o ego agoniza diante da corrupção de sua sanidade, recalcada e confinada à guarda nos porões do id. É assim que a luta, no *Clube da Luta*, começa.

No filme de David Fincher, o clube dessa luta psicossocial começa num bar – ele é alegoricamente o porão, o submundo da sociedade. A revolta contra os desejos estimulados pela propaganda de massa e não satisfeitos pelos salários mal pagos emergem agressivamente – e os personagens dizem isso aos telespectadores.

No terceiro mundo empobrecido, na periferia das cidades ou nos países em desenvolvimento – ou no imenso contingente de financeiramente vulneráveis ao COVID-19 –, os que não têm acesso ao que o mundo do consumo mais rico pode desfrutar, o fracasso vem à tona sob a forma de vandalismos, sequestros, furtos, roubos, uso de drogas. No universo psíquico, então, isso aparece sob a égide da frustração e desencadeia uma batalha titânica entre o superego, o ego e o id.

Tentando atender ao desejo de id (Tyler Durden) e superego (Marla Singer), o ego (Jack) sucumbe, se mata, se esfacela.

Reestabelece a ordem da normalidade. Remete o id ao seu lugar de origem (Jack “mata” a tiros, a imagem mental de Tyler Durden) – as

profundezas de sua inconsciência paradoxalmente se restauram pelo caos desmoronador da civilização.

No final do filme, harmonizam-se ego e superego, e, de mãos dadas, Marla Singer (superego) e Jack (ego), reificam o mito cristão da criação por meio do casal original adâmico e contemplam a destruição do mundo capitalista pela paisagem vista da janela de seu “apartamento” localizado no sótão de nossa ignorância.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1913/14.

_____. *O Ego e o Id – uma neurose demoníaca*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

PESSOA, Marcelo. Supermercado Não é Lugar de Felicidade. *Jornal Folha de Rio Preto*, 05/12/2001.

ADICIONAIS

Link para o filme no *Youtube*:

<https://www.youtube.com/watch?v=bX9r6v69pgU&t=4649s>

EMOÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

[doi> 10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p84-98](https://doi.org/10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p84-98)

FIGUEIREDO, Mari Lucia¹
PINHEIRO, Adalberto Vitor Raiol²

RESUMO: Este estudo abordou a importância das emoções na aprendizagem infantil. Os estudos sobre o teor das emoções têm se intensificado por meio de profissionais de diversas áreas no mundo científico, mostrando-se como um fator importante nas abordagens do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa foi o de contribuir junto à comunidade acadêmica, no que tange às preocupações com a questão educativa, ressaltando-se aspectos da aprendizagem, evidenciando-se como as relações emocionais entre professor e aluno podem influenciar no aprendizado final. Como resultados esperados, indica-se que as conclusões aqui impostas possam balizar futuras pesquisas nesse campo, aprofundando as linhas de pesquisa do setor, incrementando a formação docente, ajudando nas adaptações do currículo escolar e das novas descobertas no desenvolvimento cognitivo infantil. Assim, foi possível concluir que o fenômeno emocional pode auxiliar na aprendizagem infantil, bem como na relação professor x aluno, ainda que os profissionais responsáveis pela educação apresentem graus distintos de insegurança na adoção de trabalhos que venham ao encontro da valorização das emoções em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções, aprendizagem, neurociências, criança

ABSTRACT: This study addressed the importance of emotions in children's learning. Studies on the content of emotions have been intensified by professionals from different areas in the scientific world, showing themselves as an important factor in the approaches to the teaching and learning process. The objective of this research was to contribute to the academic community, with regard to concerns with the educational issue, highlighting aspects of learning, showing how the emotional relationships between teacher and student can influence the final learning. As expected results, it is indicated that the conclusions imposed here may guide future research in this field, deepening the lines of research in the sector, increasing teacher education, helping in adaptations of the school curriculum and new discoveries in children's cognitive development. Thus, it was possible to conclude that the emotional phenomenon can help in children's learning, as well as in the teacher x student relationship, even though the professionals responsible for education present different degrees of insecurity in the adoption of jobs that meet the appreciation of emotions in the classroom.

KEYWORDS: Emotions, learning, neurosciences, child

¹ Graduada em Psicologia. Doutora em Avaliação Psicológica pela PUC – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Frutal. E-mail: maripsydra@yahoo.com.br mari.figueiredo@uemg.br

² Doutor em Educação pela USP – São Paulo. Professor da E. E. Professor Jamil Khauan e da Universidade Paulista – UNIP – São José do Rio Preto – SP. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9971407240228621>

INTRODUÇÃO

Para os seres humanos se desenvolverem é necessário aprender coisas novas a todo o momento, sejam habilidades motoras, idiomas ou cálculos matemáticos. Ao seu turno, é parte deste fato: todos possuem seus próprios métodos para processar informações, transformá-las em conhecimento em todas as áreas do saber.

Por sua vez, investigar, analisar e sistematizar tais formas de processamento é a tarefa da área da psicologia, terreno denominado de psicologia da educação. Esta área é a responsável por pesquisar sobre as teorias da aprendizagem, especialmente aquelas que abordam o desenvolvimento cognitivo humano por intermédio de diferentes pontos de vista. Tanto é assim que, ao longo de sua história evolutiva, a espécie humana desenvolveu no seu cérebro um pensamento emocional (“emotional thought”), ou seja, um sistema operacional emocional e social – SOEC (FONSECA, 2016):

O que gerou posteriormente um pensamento racional, daí a importância do sistema límbico que, ao emergir do tronco cerebral, que trata das funções automáticas de bem estar e de sobrevivência, prepara e aciona o neocórtex para o desempenho de funções cognitivas superiores necessárias às aprendizagens mais complexas e simbólicas (FONSECA, 2016 p. 374).

Entretanto, a sobreposição da cognição à emoção foi a chave da nossa adaptação como espécie humana. Assim, com a interdependência funcional fomos capazes de resolver problemas e acumular inovações tecnológicas. Desse modo, caso o SOEC funcionasse mal, o trajeto evolutivo da espécie seria certamente outro (WORKMAN & READER, 2008). Paralelamente, quando uma criança na escola tem o seu SOEC comprometido, a sua aprendizagem será alvo de problemas (JENSEN, 2010).

Nesta perspectiva, as emoções estão intimamente ligadas com a aprendizagem. Para Fonseca (2016), elas ligam com coerência, relevância e significação, ferramentas mentais da atenção, da percepção (processamento

de informação), da motivação, da memória, da planificação e da execução de respostas adaptativas.

Refletindo sobre o assunto, vemos que a emoção associada à aprendizagem, em nenhuma outra época, possibilitou ao ser humano conseguir acumular tantos conhecimentos como nos tempos atuais. Mesmo com essa diversidade e capitalização de conhecimentos, pouco ou quase nada sabemos sobre o ser humano, sobre a natureza de suas emoções e sentimentos, fatores esses que envolvem a aprendizagem.

Desta forma, serão consideradas como características gerais da aprendizagem, as emoções, procurando-se evidenciar as relações emocionais existentes entre professor e aluno, mediante as práticas de ensino e aprendizagem. Por isso, recorreremos aos estudos existentes para identificar porque as emoções são tão importantes nesse processo e até que ponto podem interferir nas dinâmicas de interação educacionais.

Sem dúvida, a elaboração de uma pesquisa como tal, resulta de toda uma construção pessoal que precede, dá sustentação e motiva a busca de soluções para uma determinada problemática (CRESPO, 2005). Entretanto, comumente, o pesquisador esconde-se nas entrelinhas do texto, exigindo, para identificação de sua formação ou personalidade, o estudo de, praticamente, todas as suas obras.

E, por fim, esperamos oferecer uma contribuição nessa área e estabelecer um diálogo entre aprendizagem e emoção, propiciando uma melhor leitura dos caminhos atuais, analisar as informações remediativas e preventivas para a população educacional, no tocante ao que envolve tanto o aluno quanto o professor, acrescentando a este e àquele elementos de confronto ainda desconhecidos do ponto de vista científico.

DESENVOLVIMENTO

Para Goleman (2012), as emoções são, em essência, impulsos para lidar com a vida, os quais nos foram dados pela emancipação evolutiva da espécie. Almeida, (s/d, p. 03) ressalta ainda, que “as emoções, numa perspectiva cognitiva, surgem como elementos da percepção; como

mecanismos mentais presentes na inteligência, no pensamento, na atenção, na memória de cada indivíduo, a serem utilizados sempre que necessários para darem respostas apropriadas aos acontecimentos a que sejam submetidos”.

Podemos identificar na literatura pesquisada que existem duas áreas distintas reservadas às emoções. As primárias, que são inatas como o medo, a alegria e a raiva (identificadas desde o nascimento), e podem ser relacionadas às necessidades básicas do ser humano. E as secundárias, que são a vergonha, a paixão, a tristeza, o desprezo, a surpresa e o amor.

Neste contexto, a emoção dirige, conduz e guia a cognição. Assim, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana. A interdependência da emoção e da cognição no cérebro é demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social (IMMORDINO-YANG & DAMÁSIO, 2007). Ao longo da evolução humana e dos procedimentos da educação da criança, ambas coevoluíram e coevoluem, elas são neurofuncionalmente inseparáveis.

Piaget, Wallon e Vigotski, teóricos da psicologia do desenvolvimento, ressaltam que tão importante quanto as metodologias de ensino usadas no cotidiano escolar é o espaço que o afeto ocupa na construção do conhecimento. Mas, o primeiro a contestar a separação entre afetividade e cognição, foi Henri Wallon. A afetividade e a inteligência, para Wallon (2008), constituem a personalidade. Para o autor, a afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa. A inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto.

A teoria psicogenética de Wallon tem como fundamento a integração organismo-meio, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo (SILVA, 2017). Esta teoria é marcada pelos movimentos denominados “alternâncias funcionais”, expressão dinâmica de sobreposições e rupturas, resalta o autor. Para Oliveira & Teixeira (2002), as leis que regem o desenvolvimento psicológico da criança, a partir dos pressupostos de Wallon, são: Lei da alternância funcional; Lei da predominância funcional e Lei da integração funcional. Desse modo, vê-se que:

A lei de alternância propõe que ora a energia da criança se concentra nela própria (centrípeta), ora no meio sociocultural (centrífuga). A lei da predominância propõe que, ao interagir afetiva e cognitivamente com o meio, a criança em cada domínio cognitivo, em cada fase de seu desenvolvimento apresenta predomínio de uma das funções, ora cognitiva, voltada para o conhecimento externo, ora afetiva, voltada para a construção do eu. A lei de integração propõe que a própria maturação biológica e desenvolvimento do centro nervoso, das estruturas do neocórtex, não suprimem estruturas que desempenhavam tarefas mais simples evoluem, se modificam e assumem maior complexidade na organização cortical, passando do desempenho de tarefas mais simples a mais complexas, integrando as estruturas anteriores, as novas estruturas (SILVA, 2017, p. 24).

A afetividade, ao seu modo, refere-se à capacidade, à disposição do ser humano a ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Conforme Mahoney & Almeida (2005), ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta. A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Para tais autores, os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes. Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole.

Segundo Wallon (2008), as emoções são de caráter fundamentalmente orgânico, seguidas de transformações físicas, como o aumento de batimentos cardíacos, tremedeira e palidez. Já, os sentimentos, são resultados das transformações qualitativas sofridas pelas emoções e reflete o surgimento da capacidade de representação, a inserção no mundo simbólico. A paixão pressupõe a capacidade de autocontrole visando ao domínio de uma dada situação. Enquanto a paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada, a emoção é visível, fugaz, também intensa, mas sem controle. O sentimento, por sua vez, em função do desenvolvimento da capacidade simbólica, perde seu recurso de visibilidade e é mais duradouro, menos intenso e mais controlado (MAHONEY, 2004).

Silva (2017) comenta que a afetividade na ótica de Wallon (1968), paixão e emoção estão intimamente ligadas à inteligência. Esse pensador corrobora com a ciência, contudo, argumentando que existe uma diferença entre emoção e afetividade. A emoção caracteriza-se pela manifestação de

estados subjetivos, ligados ao caráter biológico da criança, expresso através de sinais como desconforto, fome e choro. Tais alterações emocionais podem produzir contrações musculares e mudança no estado de espírito do ser humano. Para o autor citado:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações íntimas e fundamentais. Assim, se mistura o social com o orgânico (WALLON, 1968, p. 149-150).

Tanto para Wallon quanto para Recusani (2018), a afetividade é um conjunto de fenômenos experimentados e vivenciados na forma de emoções, sentimentos e paixões. É essencial, portanto, que o professor estabeleça um vínculo afetivo com seu aluno, uma vez que aprendemos a partir de nossas atitudes, habilidades e competências e em como as usamos para a solução de problemas.

Mello & Rubio (2013) argumentam que uma das dificuldades no estudo sobre a afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, o afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia. Os autores ressaltam ainda, que a afetividade está relacionada, ainda, aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, a afetividade é confundida com emoção. Para os pensadores em voga, “a afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana” (MELLO & RUBIO, p. 02, 2013).

Mahoney & Almeida (2007) definem a emoção como sendo a exteriorização da afetividade, ou seja, como sendo a expressão corporal e motora da faculdade emotiva. Neste sentido, é correto afirmar, que a afetividade tem um poder plástico, expressivo e contagioso, posto que é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social. Estabelece, também, os

primeiros laços com o mundo do humano e por intermédio dele, com o mundo físico.

Para Smith & Kosslyn (2009), o termo emoção refere-se a uma gama de processos físicos e mentais, que incluem aspectos da experiência subjetiva, avaliação, motivação e respostas corporais tais como excitação e expressões faciais. Para Gross & Barret (2011), a emoção é uma coleção de estados psicológicos, incluindo a experiência subjetiva e o comportamento expressivo facial, corporal e verbal, e a resposta fisiológica periférica, que se traduz no ritmo cardíaco e na respiração.

Partindo de outra perspectiva, Mulligan & Scherer (2012) colocam que uma emoção só o será se: for um episódio afetivo; causar mudanças no organismo; for dirigida a um objeto; conter um mecanismo perceptivo. Desse modo, a relação com o objeto é herdada do mecanismo perceptivo, uma vez que acionada e guiada por, pelo menos, um mecanismo avaliativo.

Entretanto, enquanto as emoções teriam um caráter mais episódico, capaz de guiar automaticamente diversos tipos de respostas e estados internos, os humores estariam ligados mais a estilos de processamento, enquanto sentimentos e afeto estão mais ligados à experiência subjetiva do fenômeno, com o primeiro mais focado no nome e o segundo mais focado no sinal/intensidade (RODRIGUES & ROCHA, 2015).

O conhecimento da emoção desenvolvido pelas crianças pode ser compreendido dentro do campo das representações sociais (ROAZZI *et al.*, 2011). Isso se deve ao fato desse conhecimento ser elaborado e partilhado socialmente com um objetivo prático pertencente a uma realidade comum (JODELET, 1994). Convém lembrar, também, que este estágio pode envolver aspectos cognitivos, avaliativos, afetivos e simbólicos, adverte Wagner (1998), corroborado por Abric (1994), ao ressaltar que essa atividade é processo e produto de uma atividade mental em que se reconstrói o real e se atribui uma significação particular.

Moscovici (2000) afirma que todas as nossas vivências afetivas expressas em condutas, respostas corporais e verbais são consequência não de uma excitação exterior, mas, sim, da representação que construímos dela e

também são “indispensáveis para mobilizar as pessoas, para criar vínculos e representar o futuro” (MOSCOVICI, 2000, p. 302-303).

MAS, O QUE, DE FATO, É A EMOÇÃO?

“É difícil dizer [...]. Emoção é alguma coisa que a gente sente quando tá sentindo alguma coisa, né? (11 anos — sexo masculino/ Escola Particular)”, (ROAZZI *et al.*, 2011, p. 52).

Os autores em epígrafe realizaram uma pesquisa, cujo objetivo principal foi o de investigar a organização estrutural do campo semântico conceitual da emoção em crianças, a partir de em uma perspectiva êmica.

Nisso, foram aplicadas as técnicas de associação livre de palavras (emoção) e duas perguntas (frequência das emoções e o que sabiam sobre emoção). Essa última questão apontou que a maioria das crianças respondia relacionando emoções a sentimento, a coisas que sentem no coração. Elas também traziam exemplos de acontecimentos positivos e negativos, citavam emoções específicas, principalmente as classificadas como primárias pelos teóricos da área.

Na literatura acerca das emoções em crianças, foi encontrada, além da pesquisa citada a cima, um estudo realizado por Silva (2017), que teve como objetivo compreender as possíveis influências das emoções e sentimentos na interação pedagógica em sala de aula. Analisaram como as emoções e sentimentos, dentro do campo da afetividade interferem no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, e quais habilidades de relacionamento o professor pode desenvolver para aprimorar a mediação pedagógica no trabalho em sala de aula.

As influências emotivas foram evidenciadas nas práticas cotidianas, entusiasmando decisivamente as situações de aprendizagem. Os laços afetivos construídos em sala se mostraram eficazes na promoção da relação de respeito e confiança entre professor e aluno.

Pereira (2017) investigou a relação de afetividade entre professor e aluno e sua relevância como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem. Seus resultados mostraram que a disciplina e o respeito dos

alunos pelos professores são eventos iniciais que desencadeiam outros fatores, tais como o bom relacionamento e o afeto.

Por meio da pesquisa realizada, pode-se constatar que a afetividade é imprescindível para o desempenho educacional, uma vez que as opiniões dos alunos e dos professores deixam bem claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e, principalmente, o carinho recíproco:

O estudo das emoções já fora tema de interesse de inúmeros pesquisadores ao longo da história. As diferenciações, comparações, estabelecimento de parâmetros e conceitos para determinar o surgimento de certas manifestações humanas que comumente chamamos de emoções (SILVA, 2017, p. 73).

Em outro estudo, Ekman (1992) investigou as expressões faciais ao redor do mundo. Em diversas culturas utilizou vídeo-gravações com mais de 5000 mil adultos e estabeleceu as correlações entre seis expressões faciais observadas que se repetiam, independentemente da região ou cultura. O autor, concluiu que o ser humano apresenta seis expressões emotivas básicas: alegria, tristeza, raiva, nojo, surpresa e medo:

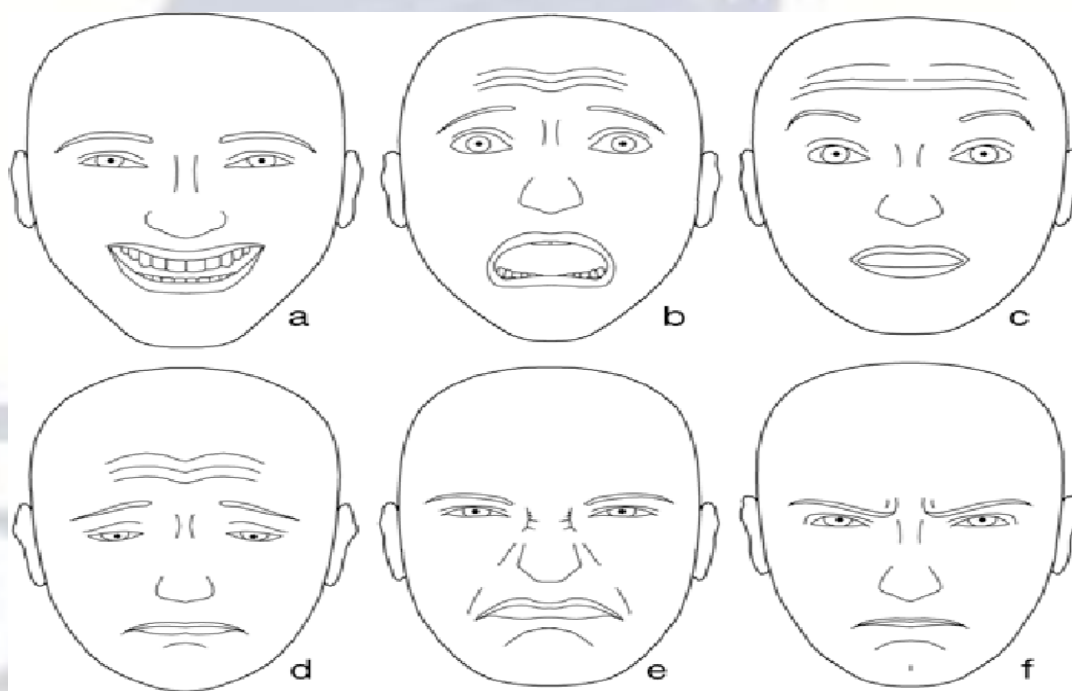


Figura 1. Expressões faciais típicas de seis emoções básicas: a. alegria, b. medo, c. surpresa, d. tristeza, e. nojo, f. raiva.

Para Fonseca (2016), muitos problemas de saúde mental na escola podem decorrer de estressores crônicos e de sofrimento emocional, porque muitos alunos com dificuldades de aprendizagem não conseguem corresponder às expectativas sociais porque a importância das emoções na aprendizagem e a sua neurodiversidade não são respeitadas e nem compatibilizadas com as exigências das aprendizagens escolares (WILLIS, 2010). Entretanto:

A aprendizagem tem muito a ver com o papel que jogam, no seu êxito ou sucesso, as interações íntimas neurofuncionais das emoções com o humor e com o estresse, tudo passa efetivamente pelas dinâmicas interpessoais profundas entre o professor e o aluno, e entre este e os seus pares (FONSECA, 2016, p. 367).

Sobre a aprendizagem, podemos dizer que:

O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL et al., 1978, p. 159).

Ao seu tempo, Casassus (2009) afirma, que ter um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida das pessoas. “O processo de ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor- aluno é um fator determinante” (MAHONEY, 2005, p. 01).

Fernández (1991) aponta que, para aprender, necessitam-se duas pessoas (o ensinante e o aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. Completando seu raciocínio, Pereira (2017, p.17) argumenta que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Ainda sobre essa questão, Goldane (2010) afirma que “a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, e pode-se

dizer que toda aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros” (GOLDANE, 2010, p. 13), e que, em suma, toda aprendizagem está impregnada de afetividade.

Com bases fundadas nas discussões das várias perspectivas dos autores que versam sobre a temática emoção x ensino-aprendizagem, pretende-se contribuir com a elucidação de questões que permeiam todo este processo, em que os sentimentos estão intimamente ligados com o aprendizado infantil.

CONCLUSÃO

Pretendeu-se nesse estudo compreender o modo com que as emoções se apresentam como fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo infantil, surgindo como uma forte aliada no quesito aprendizagem.

Para um maior embasamento, sugerimos que seria necessária uma exaustiva pesquisa de campo e um levantamento bibliográfico mais profundo. Entretanto, acreditamos que os apontamentos realizados dão conta de ofertar ao cenário uma contribuição mínima norteadora para as futuras pesquisas que se interessem nesta temática, já que este assunto é de total importância para o mundo científico.

Neste estudo, enfim, procuramos trazer algumas pesquisas e ressaltamos, de toda a literatura, um grupo de estudiosos que tributaram com os seus embasamentos teóricos da neurociência. Dentre estes, podemos destacar as posições defendidas por Ekman (2003) e Plutchik, (2002), nas quais se ressaltam que a capacidade de expressar emoções é inata, ou seja, a expressão de emoções básicas costuma ser idêntica em todos os povos, confirmam os autores.

Entretanto, sabemos que a história de cada um tem influência predominante sobre quais estímulos podem provocar emoções e em que momento pode ou devemos expressá-los (GENDRON, ROBERSON, VAN DER VYVER E BARRETT, 2014; NIEDENTHAL *et al.*, 2006).

A esse respeito, Roazzi *et al.*, (2011) realizaram uma pesquisa cujo objetivo principal foi investigar a organização estrutural do campo semântico conceitual da emoção em crianças em uma perspectiva êmica (como as pessoas locais pensam).

Concluíram que a maioria das crianças respondia relacionando emoções a sentimentos, a coisas que sentem no coração. Elas também traziam exemplos de acontecimentos positivos e negativos, citavam emoções específicas, principalmente as classificadas como primárias pelos teóricos da área.

Outro fator que devemos considerar é o de que “com o avanço da idade, as crianças vão desenvolvendo um conceito das emoções mais elaborado, vivenciando emoções mais específicas e passando a considerar melhor as emoções negativas” (ROAZZI *et al.*, p. 59, 2011).

E, já que as emoções têm um papel fundamental na organização da aprendizagem, educadores e profissionais da área precisam refletir sobre as condições favoráveis ao processo de ensino, oportunizando a essas crianças e adolescentes o acolhimento necessário para estimular a motivação destinada a receber os conteúdos pertinentes.

À vista disso, as escolas e os seus professores têm de proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem emocional, tornando-a mais significativa, estabelecendo estratégias que possibilitem não apenas o crescimento intelectual, mas emocional, fomentando conexões afetivas como as matérias a serem aprendidas como estratégias de encorajamento, cooperação, respeito, bem como a promoção do desenvolvimento intuitivo para que se construa o raciocínio crítico e por fim o gerenciamento intencional do clima emocional e as relações sociais em sala de aula (CARVALHO, 2018).

Miguel (2015) chama a atenção para alguns pontos ao considerar que é necessário que se continue investigando tanto os aspectos individuais quanto sociais da emoção; tanto a normalidade quanto seus desvios, como o autismo; tanto os aspectos negativos e desajustados quanto a saúde, o bem-estar e a regulação ou inteligência emocional.

E, por fim, Mello & Rubio (2013) relatam que todas as relações, quer sejam familiares, profissionais ou pessoais, devem ser permeadas pela

afetividade, e esta pode ser validada por todos, em qualquer faixa etária e em qualquer nível social e cultural. A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o outro, por toda a vida, desde seu nascimento.

Acreditamos que todo ser humano precisa ser amado e receber carinho, mas precisa também de limites. O respeito é internalizado a partir do momento que a criança compreende que o educador se preocupa com ela e está lhe mostrando os caminhos, sejam do aprendizado ou do comportamento. Assim, se pretende contribuir para uma construção mais saudável da criança, na sua formação e na sua relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (4th ed., pp. 187-203). Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALMEIDA, R. N. *As contribuições das emoções no processo ensino aprendizagem*. [uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145 - 28032016-203404.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145-28032016-203404.pdf) acesso: 15/06/2020.

AUSBEL, D. NOVAK, J. HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1978.

CARVALHO, C. L. *As emoções como interventor nos processos de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo na visão neuropedagógica*. V CONEDEU – Congresso Nacional de Educação, UPE. www.conedu.br, 2018.

CASASSUS, Juan. *Fundamentos da Educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CRESPO, M. L. F. *Construção e validação de um instrumento de clima para criatividade nas organizações empresariais*. Tese de Doutorado. PUC – Campinas, SP, 2005.

EKMAN, P. *Facial expression and emotion*. American Psychologist, 48(4), 384–392, 1993.

EKMAN, P. *Emotions revealed*. New York: Times Book, 2003.

FERNANDÉZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

FONSECA, V. A. importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*; 33(102): 365-84, 2016.

GENDRON, M., ROBERSON, D., VAN DER VYVER, J. M., & BARRETT, L. F. Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture. *Emotion*, 14(2), 251–262, 2014.

GOLDANI, A; TOGATLIAN, M. A; COSTA. R. A. *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola*. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. São Paulo: Objetiva; 2012.

GROSS, J. J. & BARRETT, L. F. Emotion Generation and Emotion regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, n. 3, v. 1, p. 8-16. 2011.

IMMORDINO-Yang MH, DAMÁSIO A. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience. *Mind, Brain and Education*; 1(1):3-10, 2007.

JENSEN E. *Different brains, different learners*. London: Corwin; 2010.

JODELET, D. *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (4th ed., pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. *Afetividade e Processo de Ensino/Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo, 2005.

MAHONEY, A. A., & ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MELLO, T.; RUBIO, J. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletronica Saberes da Educação*, v. 4, n.1, 2013.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015.

MOSCOVICI, S. Lo social em tiempos de transición / Diálogo com Serge Moscovici. *Revista SIC* (Caracas, Venezuela), 617, 302-305, 2000. Retrieved from <http://www.dialogoconSergeMoscovici/SIC.html>

MULLIGAN, K., SCHERER, K. R. *Toward a Working Definition of Emotion*. Emotion Review, n. 4, v. 4, p. 345-357, 2012.

NIEDENTHAL, P. M., KRAUTH-GRUBER, S., & RIC, F. *Psychology of emotion: Interpersonal, experiential, and cognitive approaches*. New York: Psychology Press, 2006.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: moderna, 2002.

PEREIRA, J. C. Afetividade: a importância da relação professor aluno como fator motivacional no processo ensino aprendizagem. UFP – Centro de Ciências Exatas e da Natureza. João Pessoa, PB. *Trabalho de Conclusão de Curso*, 2017.

PLUTCHIK, R. *Emotions and life: Perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, DC: American Psychological Association, 2002.

RECUSSANI, M. *O vínculo afetivo entre professor e seu aluno no processo ensino aprendizagem*. Tutores Educação Multidisciplinar. www.tutores.com.br, 2018. Acesso: 2/07/2020.

ROAZZI, A., Dias, M. G. B. B., SILVIA, J. O., SANTOS, L. B. & ROAZZI, M. M. O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51-61, 2011.

RODRIGUES, H. ROCHA, F. L. Uma definição constitutiva das emoções. *Revista Humus*, n. 15, v. 5, 2015.

SILVA, R. F. As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo ensino aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon. UNESP – Faculdade de Ciências e Letras. Assis, SP. *Dissertação de Mestrado*, 2017.

SMITH, E. E.; & KOSSLYN, S. M. *Cognitive psychology: mind and brains*. Nova York: Pearson Education, 2009. 610 p.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: A. S. P. MOREIRA & D. C. OLIVEIRA (Eds.). *Estudos interdisciplinares de representação social* (p. 03-25). Goiânia, GO: AB, 1998.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da criança*. Ed. Loyola, 2008.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Ed. Vozes, 2008.

WILLIS J. Current impact of neuroscience on teaching and learning. In: SOUSA DA, ed. *Mind, brain & education*. Bloomington: Solution Tree Press; 2010.

WORKMAN, L. READER, W. *Evolutionary Psychology: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press; 2008.

JEAN PIAGET: DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E SUAS APLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA

English title: JEAN PIAGET: OF GENETIC EPISTEMOLOGY AND ITS APPLICATIONS FOR THE TEACHING AND LEARNING OF DANCE

[doi>](https://doi.org/10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p99-114) 10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p99-114

PELICANO, Henrique José Rosa¹
FRANCESCHINI, Caroline Valente²
FOGLIA, Daniela Brígida da Silva³

RESUMO: O presente trabalho objetiva demonstrar o liame entre a teoria de Jean Piaget e o ensino/aprendizagem da Arte da Dança. Por meio de uma metodologia de revisão bibliográfica, buscou-se apresentar brevemente o contexto e conteúdo da chamada Epistemologia Genética. Como resultados parciais, foi possível corroborar a importância do profissional de Psicologia nas escolas, sujeito este responsável por conectar atividades como a dança ao aprendizado construtivista de Piaget. Justifica a realização de um estudo como este, a necessidade que as escolas demandam em ampliar o repertório sociocultural a partir de práticas intelectuais e motoras.

PALAVRAS-CHAVE: Jean Piaget, Epistemologia Genética, Dança, Construtivismo

ABSTRACT: This paper aims to demonstrate the link between Jean Piaget's theory and the teaching / learning of the Art of Dance. Through a literature review methodology, we sought to briefly present the context and content of the so-called Genetic Epistemology. As partial results, it was possible to corroborate the importance of the Psychology professional in schools, subject responsible for connecting activities such as dance to Piaget's constructivist learning. It justifies carrying out a study like this, the need that schools demand to expand the socio-cultural repertoire from intellectual and motor practices.

KEYWORDS: Jean Piaget, Genetic Epistemology, Dance, Constructivism

¹ Bacharel em Direito / UNIRP (2019). Especializando em Direito Ambiental. Graduando em História. Bacharel em Ciências Biológicas pela UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de São José do Rio Preto, IBILCE (2012). Sócio fundador da Sociedade de Advogados “Nardo & Pelicano”. Graduando em Psicologia/UNIRP. Pós-graduando em Terapia Cognitivo-Comportamental. Carateca do estilo Shotokan.

² Bacharela em Direito/UNIRP; Graduanda em Psicologia/UNIRP; Dançarina Belly-Dance / Dança do Ventre.

³ Técnica em Farmácia; Graduanda em Psicologia/UNIRP.

I. INTRODUÇÃO

No ambiente motivacional das discussões aqui impostas, o presente trabalho verte para um debate acerca da obra e legado de um dos maiores expoentes da ciência do século XX: Jean William Fritz Piaget, ou apenas, Jean Piaget, como este suíço é mundialmente reconhecido.

Sua contribuição não se encerra tão somente em uma grande área dos saberes humanos, muito pelo contrário, seu intelecto sempre estivera substancialmente ativado na seara da interdisciplinaridade, especialmente entre as ciências da Biologia e da Psicologia. De mais a mais, Piaget também é fundador da Epistemologia Genética, teoria esta que se debruça em buscar a construção e perpetuação do conhecimento. Ressalte-se ainda, neste sentido, que, como biólogo, a sua preocupação de como o conhecimento se perpetua é bastante natural, vez tal premissa implica de forma direta no entendimento dos mecanismos da ciência da evolução em seus pormenores biológicos, físicos e químicos.

Tal sagácia e inteligência possibilitaram ao cientista suíço observar com opípara atenção e arguta minúcia os seres humanos, especialmente as crianças. Tal o fez que, com brilhantismo, seu empirismo ofertou ao mundo os seus melhores préstimos ao alavancar a educação, precipuamente como corolário de sua Teoria dos Estágios de Desenvolvimento, a qual, mais adiante, será explanada pelo presente texto.

Destarte, veja-se, *ictu oculi*, breve epítome biográfico de Jean Piaget, visando situar o leitor no espaço-tempo em que viera ao mundo célebre pesquisador. Considera-se importante tal narrativa, não somente pelo valor histórico e biográfico, mas para que se compreendam melhor os primórdios e o entorno daquele que criaria e fincaria o pendão da Epistemologia Genética no seio do mundo.

II. BIOGRAFIA RESUMIDA DE JEAN PIAGET

Nascido em Neuchâtel (“Novo Castelo”, em francês), Suíça, em 1896, Piaget teve como sua primeira *Alma Mater* intelectual a Universidade de Neuchâtel. Mais tarde, lecionaria por décadas na Universidade de Genebra. Desde muito cedo, Piaget tivera contato com a Filosofia, especialmente pelos estudos da obra do francês Henri Bergson. Outrossim, era conhecedor dos elementos formadores da religião Cristã, frequentando os institutos protestantes pertinentes. Sua incessante busca pelo conhecimento o levaria a estudar Biologia e Filosofia, em Neuchâtel e, munindo-se cada vez mais de informações e de robustez nos conteúdos de História Natural, Piaget decidira trilhar também as veredas da Psicologia.

Num primeiro contato com a Psicologia e com a Psicanálise (parte analítica da Psicologia), inclusive conhecendo naquele momento, Carl Gustav Jung, Piaget não se sentiu motivado a dar seguimento com a corrente psicanalítica. Ilação do narrado, preferira, então, engendrar-se numa Psicologia mais conectada com as Ciências Naturais, ciências mais consagradas e de corpus distinto do subjetivismo analítico que, em princípio, não o interessara.

No deslinde do exposto, Piaget colocou à prova sua vocação experimental no laboratório de Alfred Binet, onde semeou as radículas de sua metodologia. Ato contínuo fora convidado para integrar o Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Universidade de Genebra (Gomes & Bellini, 2009). Emília Ferreira (2001) declara: "Piaget aceita, sem imaginar que havia encontrado o lugar de trabalho que não haveria de abandonar jamais. E note-se que isto aconteceu ainda em 1921".

Ainda neste diapasão, embebido e plotado num terreno que lhe concedera oportunidades para o avanço de suas pesquisas, Piaget presenteou o mundo com obras de suma importância, sendo prolífico escritor, e.g., “O Raciocínio da Criança”, “A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas”, “A Epistemologia Genética”, “A Construção do Real na Criança”, dentre outras.

Aos aplausos da comunidade científica, como excepcional cientista, escritor e pensador, Piaget, além de sua contribuição em âmbito estritamente acadêmico, no âmbito da ciência *per se*, isto é, na raiz da eficácia e no topo do

efeito, impulsionou a Pedagogia, afrontando escolas mais tradicionalistas do passado, por meio da proposta de uma Escola Ativa (onde a criança primária pela ação, em detrimento de ser ela objeto de manipulação). Propostas símiles, como a dos escolanovistas⁴, também beberam da fonte da Teoria Piagetiana.

Em 1980, em Genebra, o gênio suíço encerrou sua jornada na Terra, marcando com tinta permanente seu nome na História. Do valioso legado, não se prescindem alguns conceitos-chave para que o leitor melhor compreenda a Teoria de Jean Piaget.

Com fito explicativo das relações interdisciplinares apontadas no título de nosso trabalho, apresentaremos breves apontamentos sobre a arte da Dança e, na sequência, inauguram-se mais enfaticamente os conceitos de Equilibração, Acomodação, Assimilação e Adaptação, capazes de promover o enlace entre a epistemologia genética e a dança propriamente dita.

III. BREVES COMENTÁRIOS SOBRE A DANÇA

De maneira simplista, pode-se dizer que a dança é uma expressão do corpo, que se realiza por meio de movimentos. Estes movimentos, por sua vez, estruturam-se numa lógica rítmica apropriada a cada tipo ou estilo de dança. Ademais, não se deve olvidar a forte carga subjetiva atinente à prática, ou seja, a mensagem ou conteúdo que o indivíduo almeja expressar por intermédio de sua arte.

Desde já, não se fere qualquer preceito, inferir ser fortíssimo o liame entre a música e a dança. Trata-se de expressão conhecida como Arte milenar praticada por diferentes culturas e civilizações durante a História, cada qual com suas particularidades, ritmo, modo de expressão, sentimento, emoção e mensagem.

Atualmente não é diferente, a Arte, em especial a dança, toca o homem de diversas maneiras. Menos observado é o quanto dançar trabalha em prol do

⁴ Embora presente no Brasil, desde 1882, por meio do pensamento de Rui Barbosa (1849-1923), o escolanovismo brasileiro ganhou maior fôlego, a partir de 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Por aqui, ainda que mais afeitos ao pensamento de John Dewey, a Escola Nova tupiniquim adotava por princípios a ideia de que a escola não poderia se preocupar em preparar o aprendiz para a vida, mas sim, que deveria ser a sua própria vida. Desse modo, a educação nova teria como eixo norteador a vida-experiência e a aprendizagem, elementos os quais se aproximariam do postulado piagetiano de uma aprendizagem proativa.

desenvolvimento sociocultural e psicognitivo humano. Por isso, além de ser forte componente educativo, ela favorece o desenvolvimento infantil em seus aspectos sociais, cognitivos, motores, acadêmicos e afetivos, emocionais (SILVA *et al.*, 2020).

Observa-se que o brincar é atividade essencial para o desenvolvimento em todas as suas esferas, tal como explica Piaget. Estimula a criatividade, explora os limites corporais, cognitivos e emocionais, sendo, assim, um dos primeiros modos da criança conhecer seu corpo e seus movimentos.

A dança, por sua vez, possui significado parecido, isto é, ela possibilita a criatividade, a consciência corporal, ajuda nos processos de memorização, coordenação motora, noção de tempo e espaço, da mesma maneira que estimula a autonomia (processo importante explorado por Piaget, a ser alcançado durante as fases de desenvolvimento).

Platão, filósofo grego, utilizava da dança justamente para esse fim, ou seja, educar discípulos, o que corrobora mais uma vez, a ação da dança e suas potencialidades em relação à percepção, a imaginação, a sensação e a influência acerca do processo intelectual e de aprendizagem (SILVA *et al.*, 2020).

Além dos processos acima mencionados, a dança trabalha a formação ética, atitudes de decisão, moralidade, pensamento plural, hipóteses e deduções lógico-causais, fenômenos estes explicados e defendidos pelo estágio Operatório-Concreto da Teoria Piagetiana.

Portanto, o indivíduo que se ativa para o aprendizado da dança encontrará uma sequência de movimentos a ser apresentada de acordo com o progresso do estudante. Movimentos de cinemática e mecânica mais simples, obviamente são ensinados ao iniciante. Portanto, ao aprender determinado passo, o estudante estará assimilando o conceito e, assim, reunindo esquemas de ação, os quais irão ser impressionados pela chamada Acomodação.

Exemplifique-se, num tipo de prática em particular, na Dança do Ventre. Nesta variante da Arte, há um passo chamado “Shimmie”, que consiste em movimentos rápidos, simétricos do quadril, em que a dançarina parece “tremar” o quadril/ventre de forma independente do resto do corpo. Há ainda outros passos derivados do “Shimmie”, e.g. “Shimmie lateral”, “Shimmie em

deslocamento” etc. Contudo, para que a estudante de Dança do Ventre atinja esses passos mais derivados é necessário que se tenha aprendido o elemento principal do Shimmie. Veja-se então que, este exercício, é imprescindível que se assimile o passo original, compondo um esquema de ação e, posteriormente, por meio da Acomodação, sejam os demais passos incorporados.

IV. DOS CONCEITOS ELEMENTARES

Para a concatenação lógica dos conceitos em tela, elenque-se como supedâneo o conceito de Equilibração.

Entende-se pelo conceito Equilibração, uma sucessão de níveis de equilíbrio, consoante bem explica Gomes & Bellini (2009). Ocorre que tal sucessão não ocorrerá se não houver um real atingimento do nível *a quo*. Incorre-se assim, em *Conditio Sine Qua Non*, que a Equilibração ocorrerá. Consiste ainda em um mecanismo de autorregulação, compondo-se como ponto de equilíbrio entre outros dois conceitos ainda a serem discutidos: a Assimilação e a Acomodação (WADSWORTH, 1996).

Jean Piaget, em sua obra “A Equilibração das Estruturas Cognitivas” (1975), postulou os seguintes tópicos:

- Primeiro Postulado: Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza; e,
- Segundo Postulado: Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação.

Posto isso, verifica-se a relação binária, indissociável, entre a Assimilação e Acomodação para a ocorrência da Equilibração. Em se tratando, contudo, da Assimilação e da Acomodação, vê-se que são invariantes funcionais que se configuram como conceitos essenciais para o entendimento da Teoria de Piaget.

Primeiro, porque, como já dito, orquestram de forma entrelaçada a sucessão dos níveis de equilíbrio, ou seja, da Equilibração. Segundo, porque, além de fornecerem as diretrizes do aprendizado do indivíduo, estão relacionadas também à Adaptação.

A assimilação pode ser entendida, portanto, como a função de absorver ou integrar um novo objeto (elemento, experiência) aos esquemas psíquicos, sensoriais, biológicos e emocionais pré-existentes do indivíduo. Trata-se de uma incorporação aos esquemas prévios e, enfatize-se, não há modificação nos esquemas em tela.

Noutro giro, é justamente na chamada Acomodação que as modificações se realizam. Tal mecanismo fomenta uma transformação em decorrência do novo objeto e do ambiente em que se fez presente. Logo, infere-se sem qualquer soslaio de receio que, enquanto a assimilação é de foro externo, justamente por incorporar-se o objeto, a Acomodação é internalizada e, em virtude das alterações dos esquemas de ação, propicia-se o atingimento de novo patamar de equilíbrio. Por conseguinte, o enlace desses conceitos também serve de espeque para a Adaptação do indivíduo, qual seja, o que se passa a expor a seguir no tocante à Adaptação.

Nos termos do já acenados, como Piaget era biólogo de formação, espera-se sob a égide da normalidade que o conceito de Adaptação esteja atrelado à forma de pensar de um biólogo, dentro do orbe darwiniano e de seus símiles, conquanto seu escopo sempre fora o de entender a evolução e a perpetuação do conhecimento. Logo, resta *de veras* evidente, que o conceito de Adaptação é, senão outro, a ocorrência de uma alteração ou transformação do indivíduo para com o meio, desde que a mesma seja positivamente considerada.

É cediço, desde Dobzhansky, que a Evolução atua como força cega, não dispondo de predileções. No palco da vida, eventos como glaciações (em especial a Varangiana, que colocara o mundo em *snowball*), vulcanismos, isolamentos geográficos e genéticos, especiações, competições dentre tantos outros elementos, atuam na loteria da vida, onde os mais favorecidos são os mais aptos para tal espaço, situação e época.

Assim, é absolutamente incorreto considerar que a espécie evoluiu se, e somente se, uma característica genética ou fenotípica tenha lhe trazido qualquer valia. À luz dos dizeres de então, aquele grupo que tenha sofrido uma alteração (qualquer que seja, e.g. cor da pele, tamanho da cauda etc.) e que tenha perecido em função da mesma, também evoluiu. Logo, o que seria, então, das sinapomorfias do ponto de vista da cladística?

Piaget, contudo, conhecedor da teoria, assim analisou e pressupôs exatamente que o conceito de Adaptação bem o serviria, porquanto ela demanda que tenha havido uma positividade indivíduo-meio, por óbvio. Assim, o conceito biológico, com as ressalvas de estilo, serviria perfeitamente para professar o que seria a Adaptação na Teoria Piagetiana.

Ultima Ratio da Equilibração, vistos restam os conceitos mais elementares para a compreensão da Epistemologia Genética. Siga-se, pois, com a leitura dos Estágios de Desenvolvimento de Piaget, consoante sua obra “Seis Estudos de Psicologia” (2017).

V. DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Inicialmente, é válido mencionar que alguns estudiosos discordam do vocábulo “estágio”, preferindo, pois, “estádio”. Neste sentido, explana Fernando Becker, em curso ministrado na Universidade Federal do Rio Grande Sul, que a melhor tradução para o português deveria ser “estádio”, posto que assim, com a clava assertiva da sensibilidade da melhor tradução, a ideia original de *plateaux*, *Stadium*, conservar-se-ia no idioma pátrio. Com reservas de convenção, as etapas intermediárias entre um e outro ponto, serão, aqui, tratadas por “estágios”.

Filologias e metaplasmos à parte, natural é que se expliquem quais seriam os quatro estágios de Jean Piaget, a saber: (I) Sensório-Motor, (II) Pré-Operatório, (III) Operatório-Concreto e (IV) Operatório-Formal. Fundamental salientar que tais estágios cognitivos são classificados em torno de uma estimativa de idade. Em nada fere a teoria aquele indivíduo que venha a destoar da idade média dos períodos previstos para cada estágio. Soma-se

ainda que o atingimento dos níveis segue uma ordem convencional, sem prejuízo das exceções que sobrevierem.

V.1 Sensório-Motor (0-2 anos)

Trata-se este Estágio, da fase em que o bebê começará a desenvolver sua percepção e habilidades motoras (motricidade). A descoberta das sensações e de si próprio estão em função dos estímulos que mais lhe impressionarem, num constructo que parte do intrínseco com diretivas extrínsecas.

Tais construções se exemplificam quando o bebê passa a acompanhar determinado objeto com os olhos e busca encontrá-lo, ainda quando o mesmo desapareça de seu campo visual. Fase de reflexos como o de sucção, o bebê, adquire paulatinamente habilidades como engatinhar e manipular objetos. Com o avanço do estágio, o indivíduo se ativa a se entender como parte do todo, ou seja, um elemento a mais no mundo e no espaço.

V.2 Pré-Operatório (2-7 anos)

Momento em que se destaca o desenvolvimento da linguagem e, corolário, de todo o conjunto de habilidades e conquistas que tal aprendizado oferta: expressar seus anseios e medos, o início do entendimento e incorporação dos símbolos, curiosidade exacerbada, vez que almeja saber o “porquê” das coisas e alta capacidade imaginativa são características de tal fase.

O animismo é conspícuo, haja vista que todos os objetos são animados (Piaget exemplifica com a Lua) e a criança, por não ter domínio pleno da linguagem, comumente dispõe do mimetismo para se expressar.

Ao seu turno, conceitos matemáticos e demais abstrações não são bem compreendidos. Grandezas como volume, quantidade, massa também não raro confundem os indivíduos nesse estágio.

Ademais, desenvolve-se o senso de obediência (mais por temor) aos pais, às regras de convívio social e, assim, move-se para o final do

encerramento da fase, momento em que se dá início à uma maior preocupação com o outro do que apenas consigo.

V.3 Operatório-Concreto (7-11 anos)

Há um importante avanço na cognição do indivíduo no campo da abstração e conhecimento matemático. Conceitos como quantidade, séries numéricas, volume e área passam a ser estudados e compreendidos. Com o avanço do desprendimento dos pais, o indivíduo torna-se mais autônomo e, assim, começa a desenvolver sua própria moral e opinião.

É também nesta fase que se alicerçam os conceitos de justiça, de pensamento plural, hipóteses e deduções lógico-causais, temporalidade, cronologia, ambivalências entre direitos e deveres, vontades e imperativos, investidas no social,

V.4 Operatório-Formal (Acima de 11 anos)

Avança-se com o desenvolvimento cognitivo, agora já com capacidade de conjecturar abstrações lógico-matemáticas de formas disjuntas a qualquer estrutura concreta, lançar teorias, postulados, hipóteses, análises, conclusões e discussões. Prima pela realidade, sabendo ponderar o que pensa e o que é real. Calcula e mensura maneiras de se enquadrar e agir no mundo, de forma que se inaugura uma fase delicada no quesito de preferências e referências.

A família perde espaço para as amizades no quesito referencial, ao ritmo em que a volatilidade das vontades impera: comumente o indivíduo queria ser médico ontem, piloto hoje e fazendeiro amanhã. Testa diferentes cursos, experiências etc. Sua moral se alicerça e recebe bem menos influências. Da profusão de confrontos de foro íntimo, é uma fase de maior isolamento social. A resolução disto somente far-se-á com a maturidade da fase adulta.

Assim, vistos os conceitos mais elementares, máxime por sua importância na compreensão da teoria, o próximo tópico a ser ventilado versará sobre como a Filosofia influenciou a obra de Jean Piaget e de como tal arcabouço teórico se perfaz na atuação do Psicólogo.

VI. CONTEXTO CIENTÍFICO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Com intento de estudar a conquista e manutenção do conhecimento, cunhando a chamada Epistemologia Genética, o biólogo suíço uniu fatores empíricos verificáveis (respaldando-se nas ciências biológicas) e questionamentos de cunho essencialmente filosóficos, posto que, desde seus primeiros trabalhos em Genebra, sempre se atentara para além das estatísticas, interessando-se nas razões que levavam ao dado estatístico.

Não é de se surpreender que lecionasse a disciplina de “Filosofia da Ciência” e tenha trilhado entre os binômios de caracteres quantitativos \times qualitativos, razão \times empirismo, sujeito \times objeto; versado em filosofia e ciência, com especial atenção aos estudos da obra darwiniana.

Com universo amostral na espécie humana, tomando por subconjunto as crianças, Piaget enunciou e estruturou sua teoria de forma a explicar o conhecimento de maneira construtivista, com a relação biunívoca entre sujeito e objeto, respeitando-se cada patamar de equilíbrio e seus esquemas de ação atinentes, bem como os estágios de desenvolvimento cognitivo, desde que nos moldes do que batizara de Equilíbrio.

Ao esmiuçar com olhos de águia o desenvolvimento do ser humano, paralelamente traçava o processo de aprendizagem e perpetuação do conhecimento. Sua hermenêutica não é a única e existem outros pesquisadores de mesmo jaez, é bem verdade.

Piaget, no entanto, teve sua teoria aceita e reconhecida internacionalmente, sendo de importância magnânima para a Pedagogia, Psicopedagogia e ciências afins. Escolas aqui e alhures empregam a Teoria Piagetiana e, neste átimo, elenque-se com justiça a figura do profissional de Psicologia.

Para fins de ciência, conforme cita Terra (2005), em seu Artigo "O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget" e no Artigo de autoria de Araújo *et al.*(2020), "As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar", algumas complicações e até mesmo confusões em relação à Teoria propriamente dita e a forma pela qual é aplicada.

Neste sentido, Terra (2005):

[...] a aplicação educacional da teoria genética tem como fatores complicadores, entre outros: a) as dificuldades de ordem técnica, metodológicas e teóricas no uso de provas operatórias como instrumento de diagnóstico psicopedagógico, exigindo um alto grau de especialização e de prudência profissional, a fim de se evitar os riscos de sérios erros; b) a predominância no "como" ensinar coloca o objetivo do "o quê" ensinar em segundo plano, contrapondo-se, dessa forma, ao caráter fundamental de transmissão do saber acumulado culturalmente que é uma função da instituição escolar, por ser esta de caráter pre eminentemente político-metodológico e não técnico como tradicionalmente se procurou inculcar nas ideias da sociedade; c) a parte social da escola fica prejudicada uma vez que o raciocínio por trás da argumentação de que a criança vai atingir o estágio operatório secundariza a noção do desenvolvimento do pensamento crítico; d) a ideia básica do construtivismo postulando que a atividade de organização e planificação da aquisição de conhecimentos estão à cargo do aluno acaba por não dar conta de explicar o caráter da intervenção por parte do professor; e) a ideia de que o indivíduo apropria os conteúdos em conformidade com o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas estabelece o desafio da descoberta do "grau ótimo de desequilíbrio", ou seja, o objeto a conhecer não deve estar nem além nem aquém da capacidade do aprendiz conhecedor (p. 01).

Em contrapartida, a Teoria trouxe grande contribuição acerca de possíveis objetivos a serem trabalhados no âmbito educacional, uma vez que Piaget elenca detalhadamente aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança, bem como, a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem. Logo, vê-se que o psicólogo conhecedor da teoria em tela ofertara valioso serviço à Instituição e seus pacientes.

Sendo esta uma teoria que aborda metodologias de ensino e aprendizagem que respeitam cada individualidade, o psicólogo poderá ter sua atuação fortemente ativa, sugerindo, avaliando, informando, discutindo, observando e demais atividades de estilo, desde um único paciente até a cúpula diretiva dos projetos escolares.

Assegurado o melhor meio para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e, nas escolas, vê-se que a figura do psicólogo vem se fortalecendo. Note-se que, cada vez mais, as escolas estão se preocupando em ofertar aos seus estudantes atividades complementares: artes marciais, música, dança, jogos coletivos etc.

À vista disso, a aplicação da Teoria Piagetiana vem desbravando limites e, por estes mesmos trilhos, expôs-se de modo válido neste *paper* um liame entre a aprendizagem da arte da dança e a Teoria Piagetiana, uma vez que em ambos os territórios, há de se enxergar processos de ancoragem nas categorias piagetianas supramencionadas.

VII. ANÁLISE DOS DADOS

Nota-se que Piaget demonstrara interesse e apreço pelos estudos filosóficos desde muito jovem. Não é qualquer indivíduo que liga os motores da curiosidade para ler Henri Bergson.

Além da primazia de seus interesses em História Natural, já se fora dito aqui que é muito importante entender o contexto em que determinada convicção fora desenvolvida.

Não é de hoje que os historiadores debatem sobre qual seria a melhor forma de se entender a História. A escola germânica, por exemplo, pautada em documentos formais, digladiava com a escola francesa (frise-se, tal antagonismo não é apenas em História, mas numa miríade de outras áreas).

Para tanto, não é preciso ir muito longe, basta que se traga à memória o Possibilismo Geográfico de La Blache, francês, contra o Determinismo Geográfico, do alemão Ratzel). Há ainda novas hermenêuticas, inclusive a de uma “História vista por baixo”, onde personagens geralmente anônimos e sem destaque contam os eventos que presenciaram, como viveram etc.

Todavia, é praticamente uníssona a ideia de que o bom estudioso deve se despir ao máximo que lhe for possível (ainda que a plenitude seja intangível, buscá-la não o é) de pré-julgamentos e afins, bem como buscar, como verdadeiro detetive o contexto em que a matéria de sua análise ocorreu.

No caso da Epistemologia de Piaget, o cenário é a Europa, o Velho Continente, da Terra dos Pensadores (Alemanha), do Direito (Itália), do Iluminismo (França) e tantas outras nações de gigantesco impacto na História Mundial. Quando pensamos na Inglaterra, a título de exemplo, basta que lembremos de Charles Robert Darwin (com homenagens à figura de Alfred

Wallace) e sua Teoria da Evolução, a qual sacudira o dogmatismo, trazendo o Criacionismo ao debate.

Ainda na Inglaterra, *Sir Isaac Newton*, um dos maiores cientistas da História da Humanidade, já demonstrara a força do pensamento científico, racionalidade e da experimentação com suas descobertas sem precedentes. Não é sem razão que está esculpido na estátua de Newton, no Trinity College Cambridge: *Qvi genvs Hvmanvm Ingenio Svperavit* (“cuja genialidade ultrapassou o gênio humano”), ou ainda, nas palavras de Alexander Pope: “A Natureza e suas Leis estavam imersas em Trevas; Deus disse “Haja Newton”, e tudo se iluminou”.

Ainda nesta linha de conta, é de sabença global que a Europa contribuíra massivamente e fundamentalmente para o progresso das artes, das ciências, das tecnologias e, conseqüentemente, para o progresso da humanidade. No ardor das descobertas, houve correntes que defendiam que o conhecimento se pautava na razão e, de forma diametralmente oposta, houve quem advogasse pelo conhecimento como resultado da experiência; diz-se desta, Escola Empírica, daquela, Escola Racional.

O Método Positivista de Comte, as elucubrações de Descartes e Kant, o advento de novas descobertas em plúrimas áreas de estudo, dentre outros fatores, temperaram a Europa ao sabor do conhecimento, lauto banquete para Jean Piaget.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o presente trabalho buscou explicitar, Jean Piaget muito contribuiu para o conhecimento científico e para a educação. Sua obra inaugurou uma metodologia de ensino, subversiva aos olhos dos mais conservadores e tradicionais professores e pedagogos pretéritos.

Ainda hoje, fortifica ao Psicólogo sua presença nas escolas, cuja participação se faz mister para promover a melhoria do ensino e das instituições de ensino, ventilando aos quatro cantos propostas psicopedagógicas. Piaget ainda usou do método científico para demonstrar suas hipóteses o que, *per se*, já robustece os laços do progresso científico.

Premiado e homenageado em diversas localidades, sua teoria construtivista é de suma importância, especialmente para a Psicologia e Pedagogia, sendo referência em numerosas escolas e instituições de ensino nacionais e internacionais.

Finalmente, ressalta-se que a aplicação da Teoria em debate às Artes, sobretudo à Dança, deve-se ao fato de que esta se incorpora àquela no contemporâneo rol acadêmico das complementares, como é o caso também da música, da pintura, dos esportes.

Espera-se, em suma, que esta escrita sirva de estímulo para mais pesquisas específicas no tema dos entrelaces socioculturais e teóricos aqui apresentados, bem como que se possa contribuir para valorar a aplicação da Epistemologia Genética de Piaget em outros recônditos do saber humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. R., CORREIA, M. F. B., LIMA, A. P. B. As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. *Psicol. Reflex. Crit.* Vol. 14, nº 3. Porto Alegre, 2001. Acesso em: 22 de set. de 2020.

FALANDO SOBRE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA. Disponível em: <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=84>. Acesso em 29/11/2020.

FERREIRO, Emilia. *Atualidade de Jean Piaget*. ArtMed: Porto Alegre, 2001.

GOMES, Luciano Carvalhais; BELLINI, Luzia Marta. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. *Rev. Bras. Ensino Fís.* São Paulo, v. 31, n. 2, p. 2301.1-2301.10 (2009).

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

SILVA, Gabriel Gomes de Souza; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes; FERNANDES, Cleonice Terezinha; FONTES, Tania Aparecida de Oliveira. As contribuições da dança (do ventre) no ensino-aprendizagem para crianças: uma óptica neurocientífica. *Educação Pública*, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/as-contribuicoes-da-danca-do-ventre-no-ensino-aprendizagem-para-criancas-uma-optica-neurocientifica>. Acesso em 05/12/2020.

TERRA, Marcia R. *O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget*. UNICAMP: Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acesso em: 18 de out. 2020.

WADSWORTH, Barry. *Inteligência e Afetividade da Criança*. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

A AVALIAÇÃO ESCOLAR AINDA É UM PROBLEMA SOCIOCULTURAL¹

English Title: *The problems ethics of evaluation of students in post-modern society*

[doi](https://doi.org/10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p115-138) 10.33726/akdpapers2447-7656v10a62020p115-138

PESSOA, Marcelo² – [id https://orcid.org/0000-0002-9193-4604](https://orcid.org/0000-0002-9193-4604)

RESUMO: Nesse artigo trazemos à tona uma discussão que trata de um dos maiores problemas do ensino em todos os níveis: a avaliação do rendimento da aprendizagem. Justifica a realização de um estudo como esse, o fato de que, tendo, como pedra de toque, considerações pessoais do próprio autor sobre a ética e a sociedade contemporânea, se fez necessária a propositura de uma alternativa para o problema do “como”, do “quando” e do “que” se avaliar no processo de ensino, principalmente na esfera das Ciências Humanas e Ciências Sociais. Como resultados deste estudo, escrevemos um *paper*, o qual foi vencedor de um concurso de Artigos Científicos, em nível nacional, promovido pelo Rotary Internacional, no ano de 2008. Naquele ano, a temática central do texto apresentou o objetivo de realinhar as práticas de avaliação no Brasil, por meio de uma revisão sistemática de postulados e, no final do processo, culminou por se encontrar com um novo modelo de compreensão sobre o que pudesse ser a avaliação escolar. No presente reprint, após intervalo maior que uma década, uma leve complementação foi inserida, combinando o que já estava escrito à sutileza dos argumentos de Barros Filho (2015), na obra: *Somos Todos Canalhas*.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Ética, Educação

ABSTRACT: In this article, we bring up a discussion that addresses one of the biggest teaching problems at all levels: the assessment of learning performance. It justifies the realization of a study like this, the fact that, having as touchstone, the author's personal considerations about ethics and contemporary society, it was necessary to propose an alternative to the “how” problem, the “when” and “what” to evaluate in the teaching process, mainly in the sphere of Human Sciences and Social Sciences. As a result of this study, we wrote a paper, which won a national scientific paper contest, promoted by Rotary International, in 2008. That year, the central theme of the text presented the objective of realigning the practices of evaluation in Brazil, through a systematic review of postulates and, at the end of the process, culminated in finding a new model of understanding about what could be school evaluation. In the present reprint, after an interval of more than a decade, a slight complementation was inserted, combining what was already written with the subtlety of the arguments of Barros Filho (2015), in the work: “Somos Todos Canalhas”.

KEYWORDS: Evaluation, Ethics, Education

¹O título original do *paper* era: “Os problemas éticos da avaliação escolar na sociedade pós-moderna”, e foi publicado na Revista *Ideal de Servir* (ISSN 1983-554X, v.1, versão print, 2008, p. 09-28). Tratou-se de tiragem única, criada como resultante de um Concurso Nacional de Artigos Científicos, patrocinado pelo Rotary Internacional (2007), Distrito 4770, sobre o tema da “Ética nas Instituições”. Integraria o volume, os dez melhores colocados, e este trabalho foi o vencedor (<http://www.cassilandianoticias.com.br/ultimas-noticias/e-de-sao-jose-do-rio-preto-o-ganhador-do-concurso-do-ri>). Como o periódico supra foi uma publicação restrita, sob o ponto de vista de seu público-alvo – sem acesso ao meio acadêmico, e existente somente no modo impresso, e ainda, mesmo nos dias atuais, as referências na internet estejam desaparecendo, julgamos pertinente revisitar a publicação, em função da relevância temática sobre a qual a escrita original se debruçou, revisando conceitos e linguagem (adequando itens à Reforma Ortográfica de 2009) e republicando o seu conteúdo em repositório digital, dando-lhe novas citações, novo título e uma URL com maior persistência.

²Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Orientador e Docente na UEMG – Unidade Frutal. Departamento de Linguística, Letras, Comunicação e Artes – DLLCA.

INTRODUÇÃO

Os domínios do emocional vão dilatando-se à medida que débeis se tornam as bases educacionais (SÁ, 2007, p. 119).

Nosso texto se enquadra no âmbito das discussões sobre a ética e a dinâmica sociocultural do ensino e da aprendizagem, em qualquer nível da produção e difusão do conhecimento, na esfera pública ou particular da educação. Dessa abordagem genérica deriva nossa preocupação específica quanto à natureza contemporânea do instrumento avaliação³, nos termos de que a partir desse instrumento esperamos obter parâmetros confiáveis qualitativos e/ou quantitativos sobre a evolução da aquisição de conteúdos por parte do público discente, sujeitos integrantes da estrutura de ensino organizada pelos gestores do sistema educacional. No fragmento a seguir, estão sintetizadas as principais indagações às quais este *paper* pretende elucidar:

Sempre me intrigou que um aluno qualquer que compareceu durante todo o semestre, participou das aulas, manifestou-se, ganhou repertório e conservou lacunas possa ter uma avaliação traduzida em um único número entre zero e dez. Sete, por exemplo. Ora, o que efetivamente aconteceu? Bem, foi aplicada uma prova. Fica estabelecido por um acordo tácito que as questões que compõem essa prova e suas respostas são representativas de todo o desempenho do aluno. Realizada a prova, o professor faz a correção. Em que consiste esse procedimento? Em verificar – de forma mais ou menos rigorosa – a equivalência entre as respostas dadas pelo aluno e aquelas consideradas corretas pelo docente. No caso de uma prova de múltipla escolha, essa verificação é imediata e mecânica. No caso de uma prova dissertativa, a comparação é mais trabalhosa e sutil. Mas em qualquer tipo de prova a nota do aluno resulta de uma comparação com uma prova de referência: o gabarito da prova. Este exemplo nos permite propor algumas questões. Será que para atribuir valor a outras coisas – diferentes de uma prova – realizamos procedimento semelhante? Será que todo valor pressupõe uma comparação com alguma referência considerada nota dez? (BARROS FILHO, 2015, p. 09).

Convive numa espécie de universo paralelo a tais questões e subjacente à totalidade abrangente do processo de convivência social na sociedade pós-moderna, as premissas da disciplina e a da manutenção do *status quo*

³ Note-se que a avaliação, nos moldes tradicionais, é subjetivamente empregada como estatuto disciplinador de condutas, embora objetivamente esse instrumento tenha a feição de mecanismo aferidor de compreensão e assimilação de conteúdos escolares.

apresentadas a seguir, nos termos de DREYFUS e RABINOW (1982), instituem um lócus argumentativo, donde temos que as controvérsias suscitadas sobre a contingência do “como”, do “quando”, e do “que” avaliar durante o processo de interação social, ficam ideologicamente mais aquecidas, como é exato caso de se avaliar ou parametrizar processo de ensino:

O objetivo do “poder disciplinar” consiste em manter “as vidas, atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo”, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais. Seu objetivo básico consiste em produzir “um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil” (DREYFUS e RABINOW, 1982, p. 135, *apud* HALL, 2006, p. 42).

Dreyfus e Rabinow (1982), acima, fala-nos de uma “ética do poder” orientada pela manutenção da disciplina, a qual é tutelada pelas técnicas de avaliação, a partir do que o pensamento hegemônico acredita poder ter uma medida do que se aprendeu sobre os conteúdos escolares, mas, o que se verifica, é que a avaliação, assim compreendida, isto é, sob um viés de falsa objetividade, atua mais a serviço de informar o quanto o indivíduo está ou não adaptado a um modelo social e educacional precário ao qual está inserido do que na direção de dar contribuições honestas no sentido de instruir:

Sobrecarregada com o saber histórico, a consciência moderna perdeu a “força plástica da vida”, que permite ao homem “interpretar o passado a partir da força suprema do presente”, com os olhos no futuro. Visto que as ciências do espírito que percorrem um caminho metodologicamente equivocado prendem-se a um ideal de objetividade falso, isto é, inatingível, neutralizam os critérios necessários à vida e difundem um relativismo paralisante [...] (HABERMAS, 2002, p. 124).

Essa disciplina (ou conduta de anuência) pode ser garantida de vários modos. Contudo, na instituição escola, dentro da sala de aula, as técnicas de avaliação são contrárias à ética, pois são comumente empregadas como instrumentos de coerção que conduzem os “não aptos” para a exclusão.

A coerção está oculta no sistema como um todo e, vez ou outra, “escapam” nas falas docentes do tipo “olha, se não fizerem silêncio, aplico prova surpresa, hein!”.

E nisso, tem-se, portanto, um horizonte conturbado de “porquês” em que as tensões socioculturais tramitam no percurso do desejo contemporâneo de se verificar a lógica das próprias matrizes diretivas de ambientes controlados, como os da escola, sua estrutura social e os sustentáculos ideológicos destas mesmas instituições:

Chamamos “estruturado” um espaço dentro do qual alguns eventos são mais prováveis acontecer que outros. É nesse sentido que a “sociedade” é “estruturada” – uma ilha de regularidade no mar da casualidade. Essa regularidade precária só pode existir como produto contínuo e perpétuo da pressão “socializante” [...]. Toda organização social, grande ou pequena, societário-global ou local e funcionalmente específica, consiste em sujeitar a conduta de suas unidades a critérios, instrumentais ou processuais, de avaliação (BAUMAN, 1997, p. 143).

Dentre essas matrizes, é pertinente questionar-se, portanto, no âmbito da instituição escola (recuperando uma das questões de Barros Filho – 2015), sobre a real eficácia da avaliação como instrumento de aferição do conhecimento, o que, por si só, já se mostra como dificuldade, uma vez que essa pretensa objetividade da avaliação, notadamente nas ciências do espírito, como vimos acima com Habermas, figura-se como algo “inatingível”.

Isto ocorre porque nem sempre é possível se transpor e quantificar em números absolutos e objetivos a extensão do aprendizado do ser humano, que é o sujeito ativo do conhecimento:

Podemos ainda pensar de outra forma. O caso mais óbvio de julgamento [tal qual o que se faz numa “prova” escolar – adendo meu] talvez seja o do juiz, que diante de um caso concreto não sabe muito bem o que fazer. Por dois motivos: ou ele não entendeu bem o caso e, por isso, não se sente seguro para julgar porque não sabe ao certo o que está em julgamento – e nesse caso trata-se de um problema de interpretação dos fatos a serem valorados – ou então ele tem dúvida quanto à lei, quanto ao critério que deveria balizar seu julgamento. O fato é que, seja pela incompreensão do objeto à sua frente ou pela inexistência de um critério adequado de julgamento, um gabarito, o ato de se atribuir valor a alguma coisa torna-se impossível (BARROS FILHO, 2015, p. 11).

O que se vê, ao contrário do que se espera e avalia, é que o homem aprende por meio de uma grandeza essencialmente abstrata e subjetiva, o que por si só já torna a avaliação objetiva instrumento de aferição ineficaz ou no mínimo inadequado para o fim a que se propõe.

Dependendo ainda da maneira que as técnicas de avaliação são empregadas como métodos de imposição disciplinar, os efeitos podem ser especialmente nocivos, uma vez que podem contribuir decisivamente para a ratificação de outro fenômeno educacional: a exclusão social via escola. Por meio de uma “avaliação”, não se exclui para “fora” da escola, mas pratica-se uma exclusão “para dentro”, em que o sujeito ativo do conhecimento se torna paciente, aliado do sistema por uma natural inépcia que é do aparato avaliativo proposto ao qual foi submetido, e não dele, sujeito avaliado (v. g.: BARROS FILHO, 2015, p. 11):

Os pobres querem ascender para ficarem ricos, trabalham e estudam simultaneamente, consagrando noites e fins de semana ao estudo. Mas são esses pobres que justamente pagarão seus cursos (pois, muitos dos cursos noturnos e particulares cobram altas taxas de seus alunos) [e ele foi, assim, “excluído para dentro” do sistema de ensino] ao contrário dos ricos que, para permanecerem ricos, procuram ocupar as vagas dos poucos colégios estaduais gratuitos que na maior parte das vezes funcionam de dia (FREITAG, 1980, p. 67).

Lançando nosso olhar para essa provável “ética da exclusão” via instituição escola, não estamos aqui dizendo que a avaliação seja a única responsável pelas exclusões (para dentro ou fora do sistema), tampouco que o capitalismo ou que os professores são os vilões desse sistema, mas sim que todos também fazem parte do delineamento do histórico desse problema:

Esta reflexão não serve para caracterizar o magistério e outras carreiras e a sofrida classe do magistério do ensino básico e fundamental. Conseguiu-se, em algumas décadas, proletarizar o professor, hoje mal remunerado, sem perspectivas de carreira, sem possibilidade de continuar seus estudos e às voltas com um alunado a cada dia mais rebelde, indisciplinado e sem limites (NALINI, 2001, p. 225).

Em suma, as duas citações anteriores aparecem aqui a título ilustrativo desse estado da arte da exclusão de discentes e de docentes via práticas de

salas de aula, mas é conveniente lembrarmos ainda de um trecho da história vivida por Helen Keller (autora abaixo citada) e sua professora, nos idos de 1880, situação que complementa nosso raciocínio e que não dista muito do que Nalini (2001) asseverou anteriormente:

Lamento profundamente que A História de Minha Vida tenha sido descuidada no que escrevi acerca dos meus progressos em adquirir vocabulário e em aprender a falar. [...] Com surpreendente rapidez, a criança passou da luz à escuridão e se transformou num fantasma. O vento deixou de ter voz para ela, o silêncio apoderou-se do seu espírito, pairando sobre o espaço em que ela se movimentava. A aridez mental se apossou do seu ser. As suas palavras feneceram. [...] A família permanecia impotente diante daquela inteligência frustrada, quando as mãos do fantasma se estendiam para tocar as formas que podia alcançar, mas que nada significavam (KELLER, 1957, p. 43).

Vemos que as nuances comportamentais e disciplinares são embaladas, também, pelas considerações que podem ser feitas em torno estado da arte da avaliação⁴ silenciosamente repetido pelo sistema no dia-a-dia.

A inexatidão decorrente da *praxis avaliativa* emerge conflitante, justamente porque os pontos de vista com relação a ela divergem em muitos pontos na lide diária da educação. Por isso, propomos aqui falar-se numa “ética da avaliação”, em que possamos concentrar os esforços de solução do problema, por exemplo, na seleção de quais seriam os melhores temas transversais, ou sobre o “como” ensinar o melhor e o mais adequado conteúdo em dado curso ou disciplina, qual seria o melhor livro didático, a abordagem didática ideal, a estrutura física perfeita, qual a melhor estratégia de convivência e interação do discente com a instituição escola:

A nova escola de ensino médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou

⁴ Quanto às considerações sobre o estado da arte da avaliação, salientamos que optamos nesse texto por um alinhavo mais afeito à interdisciplinaridade. Isto é, para que mantivéssemos o foco sobre a discussão em torno do paradigma interdisciplinar da pós-modernidade, deixamos de lado os comentários objetivos sobre o repertório acumulado quanto à avaliação, abrindo caminho, assim para o escopo ético do emprego do modelo avaliativo vigente em suas implicações socioculturais. Privilegiamos, assim, de forma mais abrangente, as personagens envolvidas no processo sociocultural de convivência, dando menor destaque aos argumentos do sistema de avaliação vigente, o qual rotularíamos de antiético, uma vez que nivela objetivamente sujeitos que são de índole subjetiva.

pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, esta nova escola estará atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais (PCN +, Ensino Médio, p. 11).

Dentro desse horizonte de perguntas, que envolve uma gama de atores que tem origem na família, passando pela sociedade, desembocando na Escola, fazemos um recorte sobre o tópico “Escola”, e dele retiramos o tema *avaliação*. É nele que centramos os argumentos de nossa sucinta exposição, por acreditarmos que essa instituição pertence a um rol amplo de dissensões abarcadas no universo da convivência social que aflora na esfera do ensino.

O PROBLEMA ÉTICO E SOCIOCULTURAL DA AVALIAÇÃO

O tema da “ética na avaliação escolar” sugere, como vimos, que se aí há um problema, ela certamente estará socioculturalmente enraizado no modelo de se tentar medir o que é por natureza imensurável. Isto é, mensurar o volume do conhecimento adquirido por um aprendiz, por si só, suscita polêmica nas esferas psíquica e cultural. Para encetar nossas reflexões, cremos que seja válido salientar outros posicionamentos para alimentar esta discussão.

Assim, já partiremos da intrigante premissa, de que todo estudante é um devedor, inicialmente insolvente, da comunidade por ele integrada, uma vez que, para assegurar-lhe vaga no sistema reconhecido de educação regular, o país investiu consideravelmente (NALINI, 2001, p. 223).

O corpo discente normalmente não tem consciência dessa “ética social da retribuição”, da qual nos fala acima Nalini (2001). Os alunos frequentam a Escola por toda uma vida sem ter a mínima noção de que seu papel social nela é muito mais abrangente do que simplesmente o de decorar fórmulas, ler livros, fazer provas, passar no vestibular e pendurar um diploma na parede de casa.

Os estudantes pensam que devem “retribuir” ao Estado e à sociedade o investimento até então feito, porém, não têm consciência de que sua retribuição não deveria se prender ao fato de ter que devolver algo para serem politicamente corretos. O que eles talvez pudessem pensar, é se não haveria um modo de tornar o aprendizado mais atraente para si próprios e, assim, ao

invés de construírem uma “ética da retribuição”, quem sabe, conseguissem formular um melhor hábito de aprendizagem.

Isto se assemelha ao fato narrado por Barros Filho em sua obra (2015). Diz ele que, certa vez, indo a um programa de televisão, em que se difundia a história de um sujeito que ao encontrar dinheiro na rua, prontamente se prontificou a devolver o achado ao verdadeiro dono. Nisso, Barros Filho fora convidado a emitir um “parecer” sobre o fato. O que se esperava dele, se não uma óbvia retribuição?

A apresentadora, gentilíssima comigo, com a pauta na mão, aguardava ansiosa meu óbvio veredito. Paciência. Fui obrigado a dizer que não só não havia nenhuma relação de causalidade entre agir bem e ser feliz depois, como também não deveria haver na boa ação nenhuma expectativa de felicidade posterior. Porque a boa conduta dependia simplesmente de uma verdade embutida nela mesma. Tipo devolver o dinheiro por devolver o dinheiro. Porque é isso que deve ser feito, o que nada tem a ver com os encontros alegres e tristes do dia seguinte (BARROS FILHO, 2015, p. 109).

Logo, o que se esperar de um estudante, então, diante de uma avaliação, se não uma óbvia retribuição por parte dele em relação à sociedade que nele investiu tantos recursos? Do mesmo modo que não poderia haver expectativa de felicidade futura numa devolução de dinheiro, não se pode instituir indicativo de evolução mental ou intelectual após a realização de provas escolares, por que a boa aprendizagem deve depender simplesmente de uma verdade embutida nela mesma, ou seja, a verdade da aprendizagem reside no próprio ato de aprender.

Portanto, é mais que esperado que, dessa falta de sintonia entre sujeito histórico e sociedade, se possa dizer que se origina um problema que engloba tanto a “ética da avaliação” quanto a “ética da retribuição social”.

NA PRÁTICA, COMO SE DARIA ISSO?

A situação, então, seria a seguinte. Se, eventualmente, uma *avaliação*, num determinado período didático – o bimestre, por exemplo –, de uma disciplina, de um determinado curso, apresentar “números” (tais como notas bimestrais, gráficos, estatísticas) homogêneos (*zero, oito ou dez*, de fora a fora

da lista de nomes dos alunos matriculados na disciplina), isso pode não querer dizer, necessariamente, que o avaliador tenha considerado todos os alunos como entidades iguais, mesmo que sob a ótica da “ética da retribuição social” devessem sê-lo. Do mesmo modo, as notas iguais não significaria que todos atingiram (no caso de todos eles perceberem notas elevadas, acima da média exigida pela burocracia para a aprovação) ou não atingiram (no caso de todos eles perceberem notas ruins, ou abaixo da média estipulada) uniformemente os índices propostos.

Isso talvez pudesse apenas afirmar, que os números podem exprimir o fato de que podem ou não ter atingido os objetivos, tentando alcançá-lo de maneiras distintas uns dos outros. Os números apontados nas planilhas de notas não diriam respeito aos estudantes, mas, sim, ao estágio em que eles se encontram na caminhada em direção a um dado objetivo. Digamos que um grupo tivesse a missão de sair de São José do Rio Preto – SP, indo para a capital, São Paulo. Sabe-se que entre estas duas cidades há uma distância de 454 Km. Logo, quando o viajante ou o grupo de viajantes tiver percorrido 257 Km, terão cumprido 50% da meta traçada. Para isso, poderíamos aferir um número correlato, tal como “nota 5”. E, assim que a distância fosse sendo cumprido, o valor atribuído em relação ao avanço na direção do objetivo não às pessoas iria sofrendo alterações, independentemente do modo como elas estivessem viajando (a pé, de carro, de ônibus, de avião, de trem, de patinete, de skate etc.), pois, cada um teria um modo particular de cumprir sua meta, segundo as habilidades e competências de cada um:

Isso igualmente implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem. Dessas condições, a autenticidade e congruência são pessoais do professor. As demais – aceitação e compreensão – são emergentes do relacionamento professor-aluno. Todas essas condições, no entanto, implicam habilidades e um saber ser e ajudar. São passíveis de treinamento. As atitudes podem ser implementadas na prática. O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes. A autoconstrução do indivíduo se fundamenta na tendência atualizante do organismo (procura de autorrealização) e na capacidade de regulação do indivíduo (MIZUKAMI, 1986, p. 52).

Noutros termos, vemos, já há muito tempo, que as notas iguais dadas aos discentes não refletem a índole objetiva de resultados objetivamente iguais ou diferentes que por eles poderia ser obtida, mas uma subjetividade da “ética da premiação” atribuída coletivamente por metas desejadas e pactuadas globalmente, as quais foram atingidas segundo os critérios do professor, dos responsáveis, do Estado, da instituição de ensino, do gabarito de um material didático, itens estes que funcional de forma isolada ou cumulativa:

Antes de iniciar seus esforços para atingir uma nova meta, escolha uma recompensa para se oferecer quando realizar seu objetivo. Isso fará você desejar ainda mais ser bem-sucedido, fazendo com que o novo comportamento seja reforçado, mesmo que, a princípio, os outros não percebam ou não apreciem. A recompensa deve ser algo que você realmente esteja desejando: uma roupa nova, um disco, um livro, um jantar num determinado restaurante, uma caminhada nas montanhas, um mergulho no mar, um fim de semana num lugar agradável, uma hora para cuidar das plantas [boas notas] (MALDONADO & GARNER, 2000, p. 147).

Desse modo, dois alunos, apesar de perceberem notas iguais, podem perfeitamente estar em momentos distintos da assimilação dos conteúdos (ou dos objetivos) sugeridos e, contudo, podem, do mesmo modo, estarem contribuindo para o sucesso de uma empreitada acadêmica, cultural ou social. Suas notas, nesse caso, representam prêmios justos por objetivos pessoais atingidos. Isto é, neste caso, as notas ou a premiação refletem menos uma satisfação a ser dada à burocracia escolar, e mais uma necessidade íntima de autorrealização da pessoa.

No escopo dessa proposta, portanto, vê-se a propositura de uma “ética para a avaliação”, em que o ser humano é posto em apartado ao critério meramente burocrático e numérico da nota: o suor, a boa forma física e o reconhecimento por seus pares premiam o esforço e a autodeterminação do atleta, a medalha, o reconhecimento público e a relevância histórica do ato atestam o atingimento total das metas.

O que aparentemente pode assustar nessa “ética para a avaliação” ora proposta em nosso *paper* pode ser o fato de que, assim considerando, abrir-se-ia mão do critério numérico *absoluto* e *objetivo* do atual formato de avaliação, e

adotar-se-ia um critério *relativo* e *subjetivo*, por meio do qual seriam avaliados não os alunos, mas o ritmo e estágio de consecução dos objetivos poderia desestabilizar o sistema educacional.

Teríamos, assim, não alunos nota 02, 07 ou 10, mas objetivos alcançados em 20%, 60%, 75% ou 100%, dependendo da situação, do contexto sociocultural, da etapa do cronograma de execução do projeto, e assim por diante. Embora inicialmente apavorante (visto que tudo que é novo espanta), essa nova ética avaliativa privilegia a inclusão social do sujeito ativo do “aprender”, tanto para dentro quanto para fora da escola, pela diferenciação dos alunos a partir de *objetivos* e não pelas *notas* obtidas. O que talvez esteja faltando, neste sentido, é uma proposta metodológica de avaliação de conteúdos apreendidos que contemple as sabidas diferenças entre discentes:

As escolas que, em diferentes ambientes e condições, estão construindo novos e bem-sucedidos paradigmas educacionais não são necessariamente as mais ricas, nem as mais bem-equipadas. O que as distingue é a sintonia entre professores, alunos e comunidade, a atenção solidária dada às metas de diferentes conjuntos de alunos (como a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros) e a realização cultural e social, construída no próprio convívio escolar, e não adiada para um futuro distante (PCN +, Ensino Médio, p. 11).

A esse respeito, é interessante notar que a prática docente é correlata no nível superior do ensino, dentre as diversas gradações possíveis nos vários níveis do ensino, poder-se-ia, por exemplo, no início de cada ano letivo, propor aos alunos metas bimestrais, semestrais e anuais a serem alcançadas por todos que nela se engajassem. A reforma Fernando de Azevedo, entre 1927 e 1930, já previa esse sistema de interação com os saberes:

Funcionando como uma sociedade em miniatura, a escola ensinaria os alunos a “viver em sociedade e a trabalharem em cooperação. O aluno não deve exercer a sua atividade isoladamente, mas, quando possível, em grupos, em que a realização e a responsabilidade de um trabalho sejam atribuídas a vários indivíduos, para se habituarem a agir em cooperação, afirmando a sua personalidade, com espírito de disciplina coordenador de esforços individuais” (A reforma Fernando de Azevedo: Distrito Federal, 1927-1930. São Paulo: FEUSP, 1982, p. 114, Apud, PILETTI & PILLETI, 2002a, p. 168).

A par desses objetivos comuns, então, os alunos seriam conscientizados pelo professor sobre a metodologia, do “como executar” as tarefas propostas. Os alunos, com isso, deixariam o engajamento na “ética da retribuição social”, passando a integrar a parte da sociedade que se tornar agente e sujeito da própria retribuição (nos termos anteriormente mencionados, de BARROS FILHO, 2015, p. 109). A seu turno, o professor ficaria com maior liberdade para respeitar nos alunos os diferentes perfis de “tempo necessário para executá-las”:

Como acontece com a maioria das pessoas, você provavelmente tem metas ideais para o futuro. Talvez você esteja à procura de amizades, felicidade, romance ou vida familiar satisfatória [ou sucesso no vestibular, no concurso público]. Talvez você até tenha desejos que ainda nem consegue colocar em palavras. Quando suas metas estão indefinidas, fica difícil saber por onde começar. Se você não tiver um objetivo em vista, como poderá saber se está indo pelo caminho certo e corrigir-se quando sair da trilha? (MALDONADO & GARNER, 2000, p. 142).

É mais ou menos assim que acontece já, há décadas, com o método Problem Based Learning – PBL (cuja origem remonta o final da década de 1960, na Faculdade de Medicina, da Universidade McMaster, na cidade de Hamilton, Canadá), metodologia que instaura na sala de aula um momento para que se cumpram as fases propostas no cronograma de atividades, buscando incessantemente os resultados-alvo.

Esse procedimento, o de avaliação dos *objetivos* e não dos *alunos*, concorre para uma compreensão filosófica do processo, na abrangência das reflexões aqui apresentadas. A interação e a relativização das competências são tidas importantes para que as propostas se encaixem no modo de ver e de aproveitar o curso ou roteiro de estudos que os alunos, a instituição e/ou seus responsáveis escolheram como caminho ideal para a autorrealização do sujeito.

DISCUSSÕES SOBRE O NOVO MODELO

O novo modelo de avaliação por metas inverteria o paradigma atual, no qual se vê que “As escolas, em geral, não estão educando para a vida. Transmitem o conhecimento de que o aluno não extrairá proveito em sua subsistência, pois divorciado [que está] das exigências concretas postas à pessoa” (NALINI, 2001, p. 227). O modelo vigente força o aluno a decidir-se diante de dois polos virtuosos: entre ser feliz ou estudar, entre ser um sujeito paciente no processo e retribuir à sociedade ou entre ser um agente proativo e compreender que a verdade do processo consiste nele mesmo e não numa recompensa a ser recebida ou numa satisfação a ser dada:

A virtude não consiste no simples conhecimento do bem, mas na sua conquista. [...] O bem fazer é o bem da ação adquirido através do hábito, e representa o aspecto social do ideal aristotélico. O bem consiste no funcionamento, na vida social, das ideias ou princípio de conduta de validade universal. A felicidade, que é o bem supremo, consiste em realizar o que é específico do homem, isto é, a razão. A plena realização do elemento racional humano supõe a realização, nos mais diversos aspectos, tais como saúde, fortuna, situação social etc. (PILETTI & PILETTI, 2002b, p. 66).

Assim, envolvidos dentro dos mesmos propósitos, e cada um à sua maneira de compreender o mundo, os professores, os responsáveis e os alunos se tornam componentes mais *conscientes* do processo, *(re)valorizados* e *participantes* simultâneos do sistema de ensino, e não vítimas alternadas desse histórico de convivência sociocultural, cuja índole repetitiva está evidentemente depauperada e superada:

A sociedade não se mostra satisfeita com sua Universidade. A própria comunidade universitária também não se aceita nos moldes como funciona. Seus alunos não se conformam com o distanciamento entre as necessidades do mundo e o acervo de conhecimentos que lhes é transmitido. Seus professores vivenciam desalento, vendo o país remunerar com generosidade os apresentadores de TV, os jogadores de futebol, as dançarinas do sensualismo e a eles reservar uma carreira medíocre, sem garantia de subsistência digna quando da aposentadoria (NALINI, 2001, p. 229).

Nessa nova condição, de participantes aquilatados, todos os atores do processo esforçam-se para superar as próprias dificuldades e conseguir realizar para si uma parte ou a totalidade dos objetivos sociais, culturais e acadêmicos que a todos foram propostos. Como resultante, temos que o processo de aprender se torna para o aluno uma intensa, árdua, mas gratificante experiência de vida e de superação contínua. Ele não tem a obrigação de estudar para tirar *nota*, ele próprio tem *objetivos* pessoais a serem cumpridos, e seus objetivos pessoais têm ligação íntima com as metas globais do sistema socioeducativo:

A luta pelas mudanças não se limita a ser oposição ao que existe e a tentar obstruir a iniciativa e as ações das forças conservadoras. Essa é uma posição defensiva, suicida, e também conservadora. Foi assim que agiram os que se opunham à revisão constitucional, especialmente os partidos de esquerda, e só conseguiram o que a direita mais queria: conservar o grande nada de uma Constituição incompleta e mal feita. É preciso ir além dessas posições reivindicatórias e obstrucionistas. Não basta ser oposição ao sistema dominante; é preciso ser contra ele por opção a outro, claramente definido, pelo qual se possa lutar (MARTINEZ, 1997, p. 75).

Nossa proposta de avaliação por objetivos, embora preveja a possibilidade de uma não realização plena dos propósitos individuais de cada aluno, não acredita numa implicação direta disso na depreciação do resultado global de uma unidade escolar inteira. E aqui, o que era somente uma hipótese no ano de 2007, se tornou uma realidade comprovada, cujos resultados foram compilados noutro *paper* publicado em 2018, o que justifica plenamente a presença de uma autocitação (PESSOA, 2018).

Além disso, a oscilação da aferição e aproveitamento percentual das parcialidades – uma sala de aula ou um indivíduo – não invalida a visualização percentual relativa da consecução total das metas da escola. Assim, o resultado é só um resultado numérico, protocolar, e não um medidor de capacidade humana. Ele, o resultado, representa apenas o quanto falta para que se atinja a totalidade dos objetivos, e não o que cada partícipe do processo pensa ou deseja para si.

Durante o auge do processo, exige-se, contudo, constante percepção autoavaliativa da equipe toda, a fim de que os atrasos no cronograma de

execução sejam minimizados: incentiva-se, desse modo, a interação entre os componentes do processo – Escola, professores, familiares responsáveis e discentes – transformando o processo de ensino-aprendizagem num momento de convívio sociocultural mais efetivo, afetivo e intenso.

A dimensão da superação e consecução dos propósitos não mais é medida pela *nota*, mas pelo interesse que ele, o aluno, tenha ou não em desempenhar as atividades propostas (note-se que ele mesmo as estabeleceu, diante dos conteúdos e contingências delineados pela instituição e pelos responsáveis). Logo, se ele próprio as dispôs, o interesse em executá-las é focado na força de sua própria vontade, desse modo, o aluno toma para si a responsabilidade antes prevista na “ética da retribuição social”.

Documentalmente, a burocracia disso pode ser resolvida criando-se uma planilha na qual serão apostos parâmetros percentuais sobre os objetivos pessoais, e noutra, sobre os globais. O Estado, a instituição de ensino, ou quem quer que seja que exerça o papel de acompanhamento e de controle continuarão tendo como aferir a evolução, mas, agora, de uma maneira mais inclusiva da pessoa humana e de suas heterogeneidades, e cada vez mais distante de uma simples medida numérica e artificial que excluía o educando para dentro do sistema, criando um “faz de conta” institucional:

A consciência das finalidades de uma Universidade que pretenda subsistir no terceiro milênio conduzirá a uma coesão de princípios, com o trabalho em comunhão dos dirigentes, dos professores, dos alunos e do pessoal administrativo. E a Universidade imbuída de sua responsabilidade ética é solicitada a ser instrumento cada vez mais eficaz de desenvolvimento cultural para os indivíduos e para a sociedade (NALINI, 2001, p. 231).

Essa nossa proposta que transita ao redor dos domínios de uma “ética da avaliação”, isto é, de uma avaliação por objetivos, contemplam-se vários outros itens que interferem na dinâmica do contexto interno e externo às salas de aula, tais como as variantes socioculturais e econômicas componentes das heterogeneidades acadêmicas.

Uma nova sociedade, tal qual a que se desenha durante a Pandemia de COVID-19 no mundo, pede uma reflexão que conduza para uma nova escola, a uma nova relação de ensino-aprendizagem que produza também uma nova

dinâmica de interação sociocultural, bem aos moldes aos quais os escolanovistas já preconizavam:

Em contraposição, a escola nova assim se representa: baseia-se na iniciativa do aluno; preocupa-se como que a criança pode realmente aprender; valoriza as tendências espontâneas da criança; os professores sugerem, orientam e coordenam; os métodos, programas e horários são maleáveis; visa às noções utilizáveis; é essencialmente educativa, está mais próxima do meio natural de vida; busca o aperfeiçoamento; eleva a natureza moral do aluno; procura individualizar o ensino, produzindo satisfação; atende mais ao presente; trata a criança com criança; propõe uma atividade produtiva; obtém a disciplina voluntária (*A reforma Fernando de Azevedo*: Distrito Federal, 1927-1930. São Paulo: FEUSP, 1982, p. 114, *Apud*, PILETTI & PILLETI, 2002a, p. 169).

Enfim, a ética da avaliação quanto à aquisição do conhecimento deve ser capaz de prever novas ferramentas que nos permitam conviver melhor numa nova sociedade chamada de pós-moderna:

A revolução da informação, o fim da guerra fria – com a decorrente hegemonia de uma superpotência única – e a internacionalização da economia impuseram um novo equilíbrio de forças nas relações humanas e sociais que parece jogar por terra as antigas aspirações de solidariedade e justiça distributiva entre os homens, tão presentes nos sonhos, utopias e projetos políticos nos últimos dois séculos (ROITMAN, 2003, p. 10).

Vale lembrar que avaliando as metas, são levados em consideração fatores normalmente ignorados, mas extremamente relevantes nessa interação executiva do aluno com o conteúdo ministrado, tais como classe social, situação econômico-financeira, as diferenças psíquicas e orgânicas, os desnivelamentos culturais e curriculares oriundos das séries de base, e, também, a estabilidade ou a instabilidade emocional do aluno no momento da realização da avaliação tradicional, tudo isso contribuindo isoladamente ou em conjunto para a construção de um perfil de aluno, o qual denominamos de *heterogêneo* e que são colocados de lado no fragor das práticas avaliativas rotineiras:

Em outras palavras: exige-se que a pessoa em questão não esteja submetida a uma coação externa. Quando o agente moral está sob

pressão de uma coação externa [exercida nesse caso pela escola], perde [o aluno] o controle dos seus atos, sendo-lhe fechado o caminho da eleição e da decisão pessoais, razão pela qual realiza um ato nem escolhido nem decidido pessoalmente. Na medida em que a causa do ato está fora do agente, escapando ao seu poder e controle, e em que se lhe barra a possibilidade de decidir e agir de outra maneira, não se pode responsabilizá-lo pelo modo como agiu (VÁZQUEZ, 2006, p. 113).

Nesses termos, percebemos que o ser humano pode ser reintegrado, por meio de nossa proposta de avaliação por objetivos, como sujeito ativo ao ambiente sociocultural do ensino-aprendizagem.

Quanto a nossa pergunta⁵, portanto, a resposta, para os efeitos pretendidos a partir desse nosso texto, isto é, reintegrar o sujeito humano ao sistema educacional sob a égide de um novo *status quo* – o de partícipe, e não o de vítima manipulada do processo –, é que não. Pois, aplicando-se o procedimento por nós proposto, o de se avaliar os objetivos e não os alunos, o que se obtém como resultado não é um contingente de alunos bons e outros ruins, mas um indicador aproximado do quanto avançamos na consecução de uma meta. Enquanto isso, professores e demais responsáveis (diretores da instituição, familiares, colegas de sala), se debruçam em compreender em que fase do cronograma certos itens não foram cumpridos, interrompidos ou realizados com maior vagar.

A maneira pela qual deveríamos entender o hábito de ensinar e de aprender – ou seja, o “processo ético de avaliação” – (e não o “momento, performático ou burocrático” ou o “lapso” de tempo destinado às provas de hoje em dia), portanto, não se reduz às notas iguais que aparentemente homogeneizam os alunos, ou às notas diferentes que os estigmatizam e os excluem.

O melhor olhar sobre o sistema deveria abranger todo o mecanismo que hoje é burocraticamente padronizado, aparato este que trata da avaliação à qual se submetem atualmente esse alunado. Essa padronização do aparato de avaliação se materializaria ao congregarem-se elementos que vão desde a elaboração de questões iguais para todos os alunos, a uma data pré-

⁵ Quando conferimos a um grupo de alunos (heterogêneos pela natureza das diferenças expostas acima), de uma mesma sala de aula, uma mesma nota, estaríamos homogeneizando por meio das notas alunos que são originariamente heterogêneos?

determinada para a realização das provas – momento tipicamente de coação, como salientou VÁZQUEZ (2006).

Por meio desses dois aspectos (padronização e datas fixas, por exemplo) que são essencialmente de cunho administrativos e que atual coercitivamente sobre o psicológico discente, pretende-se que todos os alunos estejam, ao mesmo tempo, em pé de igualdade de conhecimento ou em plenas condições de dar as respostas certas (corretas segundo o modelo do sistema).

Ao mesmo tempo, portanto, a gerência educacional espera que os alunos, que são naturalmente diferentes em compreensão e desejos, e, portanto, vivendo em estágios socioculturais distintos dentro do processo de aprendizagem, demonstrem artificialmente uma proficiência mínima de conhecimentos – têm que tirar “média” –, a fim de não comprometerem o bimestre seguinte ou que se verifique simplesmente, por meio das notas, os que conseguiram ou os que não conseguiram “passar de ano”:

Esta avaliação discernente mostra como a campanha mensal para atingir alvos pode solapar o clima de confiança, tão importante para a conduta ética. O fato de padrões de qualidade serem mantidos redundando em crédito para gerentes e chefes de seção nesse departamento [no nosso caso, direção e burocracia do sistema educacional], embora a repetida necessidade de evitar fracassos quase imponha uma forte tensão a essas pessoas – tensão que foi considerada uma questão ética por pelo menos um dos interessados: “Fico preocupado em pôr o pessoal dentro de uma panela de pressão ao fim de todos os meses. De que maneira isso os afeta? (AGUILAR, 1996, p. 104).

Desse engodo no gerenciamento acadêmico, resultam pelo menos duas coisas: se há algo que homogeneiza o aluno é o sistema padronizado de avaliação ao qual se submetem hoje os discentes, sistema que atende mais ao preenchimento de quesitos burocráticos criados pelos gestores do aparato educacional do que à visualização do aprendizado efetivo e consistente dos conteúdos ministrados.

Outro fator que deriva dessa gestão acadêmica equivocada é o fato de que o ente humano, naturalmente heterogêneo, tendo de demonstrar uma proficiência intelectual homogeneizada pela necessidade burocrática de enquadramento ao critério de uma “nota média”, sente-se oprimido ou desmotivado e acaba construindo em torno de si expedientes auxiliares para

compensar as deficiências individuais oriundas, muitas vezes, mais do descompasso entre o tempo em que se ensina e o tempo em que realmente se aprende, do que em função de uma provável incompetência intelectual sua naquele momento.

A experiência docente assevera que consistem os tais “aparatos auxiliares”, de métodos condenáveis quase como se fossem pecados capitais: o “decoreba”, a “cola”, a “troca de provas”, as “escutas eletrônicas” etc. Esses dilemas devem ser discutidos sob a redoma da ciência ética. Um sistema de avaliação que não seja ético, sob o ponto de vista metodológico, não pode esperar que aqueles que a ele se submetem devam ser éticos.

É claro que coextensivamente, por exemplo, sabendo-se que a regra do jogo capitalista é a privação de itens necessários a muitos em favor do supérfluo de poucos, que, desse modo, justificar-se-iam a violência e os crimes de subtração do patrimônio alheio. O que queremos dizer, é que, do mesmo modo, esses dilemas envolvem questões éticas sobre a avaliação, devem sugerir uma reflexão, e que as soluções sejam pensadas, organizadas e implementadas sob a batuta de uma necessária revisão ética nas instituições:

Quanto menos culta uma classe, mais vulnerável se torna a sociedade; quanto menos culta uma nação, mais susceptível se torna de ser dominada. A ignorância facilita o enfraquecimento da virtude e o erro pode consagrar-se com conduta aceitável perante o social, o que se tornar ético na prática, todavia, jamais se poderá aceitar como verdade da doutrina da Ética e aí se diferenciam as qualidades das consciências (SÁ, 2007, p. 82).

Embora enxerguemos nos expedientes mencionados uma “ética da cavilação”, sabemos que estes são tão condenáveis quanto difundidos. É deles que se utilizam as instituições – para promover ou reter os avaliandos,

Isso acontece justamente num momento em, para muitos deles, o conhecimento ainda está em processo de maturação em suas mentes. É mais ou menos o que ocorre quando se exige de uma criança, que ainda não tem toda a sua bainha de mielina constituída, um raciocínio muito avançado para a sua faixa etária: ou ela não consegue, ou “chuta” uma alternativa, ou inventa uma resposta legal, ou simplesmente chora.

Ou seja, beira ao absurdo crer-se que tal procedimento absolutizante e homogêneo de avaliação vigente seja eficiente e verdadeiro quanto aos resultados que demonstra. O que se verifica com frequência é que o aluno que normalmente “tira dez” nas provas periódicas do sistema, dias depois não tem a mínima noção do conteúdo que, aparentemente, dominava plenamente dias antes – esse é mais um viés do “faz de conta” patrocinado pelo sistema.

E, se isso é assim, todos – alunos, professores e instituições –, parecem estar perdendo muito tempo preenchendo gráficos, planilhas e provas nos “ENEMs” oficiais que ratificam oficialmente para o Ministério da Cultura e para as Delegacias Municipais e Estaduais de Ensino, a “magia” mentirosa deste “faz de conta” educacional coletivo:

Os especialistas dos programas e da avaliação padronizada podem apresentar essas capacidades gerais como competências, jogando com as ambiguidades do conceito ou, em uma posição defensiva, considerá-las como elementos ou ingredientes gerais de múltiplas competências. Na falta de formar somente competências, a escola poderia, ao menos, além de fornecer conhecimentos, trabalhar capacidades descontextualizadas – sem referência a situações específicas – porém “contextualizáveis”, tais como saber explicar, saber interrogar-se ou saber raciocinar (PERRENOUD, 1999, p. 45).

Nesse contexto, a realidade objetiva apresenta um efeito em cadeia de incompetências: é comum encontrarem-se advogados que não conhecem os códigos legais básicos, juízes que não sabem interpretar corretamente as Leis, professores de português que não sabem a gramática da língua, médicos que não fazem diagnósticos corretos, engenheiros que constroem construções frágeis etc.

Outra consequência danosa disso fica por conta de que, assim se mantendo, a parcela do sistema educacional que procede desse modo está fadada a uma falência por inanição. Noutros termos, isto quer dizer que, enquanto os alunos ostentam no boletim acadêmico notas altas, maior é, paradoxalmente, o grau de ineficiência do instrumento absolutizante conhecido como *avaliação*, e mais baixa tende a ser a qualidade do profissional que por meio dela as instituições de ensino entregam ao mercado de trabalho e à sociedade.

CONCLUSÃO

A opacidade da rede costuma dar abrigo a quem não pode assumir o que faz (BARROS FILHO, 2015, p. 04).

Se o pensamento de que o paradigma educacional sobre a avaliação precisa ser revisto não é totalmente verdadeiro, também não se pode dizer que ele nos induz a conclusões totalmente falsas, uma vez que, uma das principais funções da avaliação absoluta nos moldes atuais, é visar atender mais a critérios burocráticos e normativos das secretarias escolares do que, precipuamente, organizar estratégias alternativas para minimizar as deficiências qualitativas dos alunos durante o processo socioeducativo.

Ao dizer-se nos projetos pedagógicos que os alunos são de perfil sociocultural heterogêneo, e conseqüentemente dotados de diversas particularidades que os distinguem entre si, e que, mesmo assim, têm que fazer uma *prova* homogênea, no mesmo dia, no mesmo horário, sobre um mesmo conteúdo, e que eles terão que apresentar no mínimo uma nota média, 07 (sete), por exemplo, pratica-se um absurdo acadêmico e abre-se uma fenda ética no sistema.

Nesses projetos, e em quase todos, sem exceção, estão elencados os perfis do aluno ingressante e do egresso, em que são destacados, via de regra, o caráter heterogêneo dos partícipes do processo de ensino-aprendizagem. Existe uma heterogeneidade teórica que, na prática, é ignorada. Ao nos sujeitarmos a tal inconsistência em nome de uma suposta “lei geral da Educação”, estaríamos sendo submissos ou atuando como sujeitos adaptados:

A obediência à lei, fruto de razão somada à piedade, não seria um ato de submissão, mas de liberdade. Quanto mais a sociedade possuísse leis, jurídicas ou morais, oriundas dessa vontade geral, mais livres seríamos, mesmo quando nos opuséssemos a essas normas, mesmo que fôssemos obrigados a segui-las. Se não as obedecemos por vontade própria, a ponto de ser necessária a força para nos constranger, é porque somos capazes de agir contra a nossa piedade. E, portanto, impor a lei fruto da vontade geral seria impor sobre nós a nossa própria natureza (BARROS FILHO, 2015, p. 81).

O que é óbvio, e o que também olvidamos nesse cenário, é que a “ética da aprendizagem” do ser humano mostra que ele aprende relativizando experiências, pautando-se uns em relação aos outros, de “maneiras distintas” e em “velocidades distintas” de assimilação.

Quanto à *maneira distinta* de aprender, o professor até poderia criar uma *prova* individual, contemplando o perfil de cada aluno, e estabelecer um critério que os avaliasse considerando as individualidades, a partir, então, de algumas de suas faculdades perceptivas: há alunos que aprendem muito mais visualizando os conteúdos – os chamados “visuais” –, outros, ouvindo – conhecidos como “auditivos” –, outra fração de alunos, escrevendo, ou transcrevendo conteúdos – os “sinestésicos”, como se alude nos pressupostos da *Escola Nova*. Haveria, ainda, outro grupo que contemplaria, em graus mais ou menos proporcionais, um pouco das três habilidades cognitivas mencionadas. Haveria também os que, dialogando, conseguiriam melhor desempenho, pois têm a inteligência emocional mais à flor da pele.

A expectativa, portanto, seria a de que, por meio de provas individualizadas, se chegasse a um resultado mais próximo da “verdade” do conhecimento apreendido pelo educando. No entanto, reconhecemos que essa individualização da *prova* teria resolvido, apenas e parcialmente, a questão pertinente à “maneira”, ou do “jeito” específico e individualizado, por meio do qual cada aluno efetivamente aprende.

Restaria, ainda, a importante questão de se tentar identificar o “porquê” cada aluno aprende ou prefere aprender. Levando-se em consideração que cada ser humano é dotado de uma visão particularizada dentro do sistema sociocultural ao qual se insere, entenderíamos também que ele é possuidor de uma singularidade orgânica e psíquica, e que a utiliza de uma forma imprecisa e distinta dos demais membros do seu grupo social.

Conclui-se, enfim, que esse ser, investido do papel sociocultural e temporário de “aluno”, tem, também, uma diferenciação na dinâmica (velocidade ou tempo) também imprecisa de apreensão dos conteúdos, imprecisão esta que é proporcional à medida abstrata de suas diferenças pessoais intrínsecas e de sua vontade em captar ou não aquilo que lhe é

oferecido sob o rótulo de “conhecimento necessário” para o bom convívio nos moldes contemporâneos de civilização.

Em outras palavras, estamos dizendo que cada aluno tem um tempo e desejo diferenciado, relativo, específico e indeterminado para que compreenda e aceite efetivamente tudo o que lhe foi ensinado, e que o instrumento *avaliação*, burocraticamente padronizado e direcionado periodicamente sobre o aluno, considerado como instrumento de verificação dessa assimilação, nem sempre coincide com o melhor momento de cada um dentro do processo global de ensino. Quando isso ocorre, por ocasião das avaliações tradicionais, o que se observa é que as “notas” diferentes (04, para uns, 05, para outros, outros tantos com 09, e um ou dois com 10) refletem mais o descompasso inequívoco do processo de aprendizagem de cada um (vale ressaltar que, para essa constatação, nem seria preciso a aplicação de uma avaliação, já que, ao olharmos à nossa volta, enxergamos as óbvias diferenças entre os humanos) do que necessariamente a realidade das discrepâncias intelectuais, ou do efetivo aproveitamento de cada aluno em relação aos conteúdos ministrados.

Temos, finalmente, o grande nó do problema. De um lado, na condição ambígua de professor e de avaliador e, portanto, um personagem protagonista do sistema educacional que tenta entender concretamente o “como” o “quando” e o “porquê” esse aluno aprende abstratamente. E, de outro lado, outra face do mesmo ator que, apesar de conhecer as particularidades as quais cada aluno traz consigo, impõe-lhes um mecanismo de avaliação recrudescente que ignora suas diferenças, exigindo deles um compromisso, não com o efetivo aprendizado e com o conhecimento, mas com a burocracia do aparato regulador e disciplinador do Estado e das Instituições de Ensino, legitimado pelo silêncio da sociedade e da família como um todo, mas praticamente incompatível com os novos fundamentos transformadores da sociedade pós-moderna.

Nesse contexto colidem, portanto, os universos da “ética da responsabilidade” e a “ética do compromisso”, protagonizadas respectivamente por professores, de um lado, e por alunos, de outro. Entre uns e outros, as instituições Escola e Sociedade, jazendo indecisas entre a *praxis* do que são e o projeto do que poderiam ser.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Francis J. *A Ética nas Empresas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética Pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BARROS FILHO, Clóvis de. *Somos Todos Canalhas*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KELLER, Helen. *Lutando Contra as Trevas*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1957.
- LDB. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- MALDONADO, Maria Tereza & GARNER, Alan. *A Arte da Conversa e do Convívio*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- MARTINEZ, Paulo. *Poder e Cidadania*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NALINI, José Renato. *Ética Geral e Profissional*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PESSOA, Marcelo. GRUPO DE PESQUISA SIC – Sociedade, Imagens e Cultura: dados de pesquisa básica, intermediária e avançada – 2011 a 2017. São Carlos: CIET: ENPED, 2018. *ANAIS DO CIET: ENPED*. São Carlos – SP: EdUFSCAR, 2018. v. 3. p. 1-11.
- PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudino. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2002a.
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 2002b.
- ROITMAN, Ari (org.). *O Desafio Ético*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- PNC +, Ensino Médio. *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>, acesso em 20/05/08, às 17:40h.
- SÁ, Antonio Lopes de. *Ética Profissional*. São Paulo: Atlas, 2007.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.