

PROFESSARE

Periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação
da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V. 5, N. 1 (9) 2016

Editor:
Ludimar Pegoraro

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador (SC)

R454r

Revista eletrônica *Professare* da Universidade Alto Vale do Rio
do Peixe (UNIARP) / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.
V. 5, n. 1 (9), Caçador (SC): UNIARP, 2016.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão *on-line*): 2238-9172

1. Educação – Pesquisa 2. Pensamento educacional –
Periódico. I. Título.

CDD 370.05

© *PROFESSARE*. Proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio de
impressão – em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa
ou qualquer outro idioma – sem a devida autorização do editor.

EXPEDIENTE

Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP

Reitor

Adelcio Machado dos Santos

Vice-Reitor Acadêmico

Paulo Cezar de Campos

Vice-Reitor de Administração e Planejamento

Paulo Cezar de Campos

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade

Ludimar Pegoraro

Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Básica

Ezequiel Theodoro da Silva

Editor

Ludimar Pegoraro

Editores Associados

Ezequiel Theodoro da Silva, Joel Haroldo Baade, Marialva Moog Pinto e Mariangela Kraemer Lenz Ziede

Editor Executivo

Joel Haroldo Baade

Conselho Editorial

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo - UFP, Passo Fundo, RS, Brasil),

Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martínez Larrechea (Universidad de La Empresa - UDE, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vitório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilha, Espanha), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Nelson Colossi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

Comissão Científica ad hoc

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms - Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade

Regional Integrada do Alto Uruguai - URI, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia,Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP,Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios - FAK, Maranguape, CE, Brasil), Maurício Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná-Litoral, Brasil), Nelson Colossi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP,Caçador, SC, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms -Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP,Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS,Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Profª Esp. - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Sonia de Fátima Gonçalves (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms - Universidade Alto do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, SC, Brasil).

Capa

Clayton Santos
Clayton Studio, Campinas, SP

Organização, projeto e diagramação (versão impressa)

Edições Leitura Crítica
Editora da UNIARP

Apoio à Editoria Executiva

Ezequiel Theodoro da Silva

Divulgação, Secretaria da Revista

Manoelle da Silva
Rua General Antonio Sampaio, 30 – Centro
CEP: 89.500-000 Caçador, SC
Fone: (049) 3561-62.88, das 14:00 às 22:00 h
E-mail - mestradointer@uniarp.edu.br

Ficha Catalográfica

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

Organização, preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)

Joel Haroldo Baade, Ezequiel Theodoro da Silva

Indexada no

Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)

Permuta, assinatura e venda

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
A/C - Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692
Rua Victor Baptista Adami, 800 - Centro
CEP - 89.500-000 Caçador, SC, Brasil
Tel. - (49) 3561-6200 / 3561-6282
Fax - (49) 3561-6200
E-mail - celia@uniarp.edu.br
<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>

Pede-se permuta

Exchange requested

Se solicita canje

Man bitted um Austeusch

On demande l'échange

Si chiede lo scambio

SUMÁRIO

EDITORIAL	9
<i>Ludimar Pegoraro</i> <i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
ENTREVISTA	15
<i>Sandra Monteiro Lemos</i>	
ARTIGOS	
NOMADIZAR LA FILOSOFÍA: UNA PRÁCTICA COLECTIVA DE SABER Y LIBERTAD	25
<i>Carolina Villada Castro</i>	
REDE DE PESQUISADORES: A MESA DE NEGOCIAÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE	39
<i>Fabiano Romero Veiga, Marina Patrício Arruda, Lucia Ceccato de Lima e Tássio Dresch Rech</i>	
SOBRE FRAGMENTAÇÃO EM “O AMOR DE PEDRO POR JOÃO”, DE TABAJARA RUAS	63
<i>Maria Iraci Cardoso Tuzzin e André Soares Vieira</i>	
A FORMAÇÃO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: O CURRÍCULO E SEUS DISCURSOS	79
<i>Teresa Cristina da Silva Kurimoto e Annette Souza Silva Martins da Costa</i>	
DESAFIOS, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	101
<i>Jéferson Silveira Dantas e Juares da Silva Thiesen</i>	
RESENHA	
PARA NÃO PERDERMOS A SENSIBILIDADE, A PRIVACIDADE E A MEMÓRIA	117
<i>Sandra Mara Bragagnolo</i>	

EDITORIAL

Em termos de diversidade e frequência a uma pluralidade de lugares, situações e sentidos, este número da PROFESSARE está mais do que saboroso; está, isto sim, apetitoso àqueles cuja preocupação maior é o aumento de conhecimentos e/ou a busca de ideias para a construção de conhecimentos através novos estudos e pesquisas. Política, filosofia, sociologia, literatura, saúde e educação são os horizontes que orientam a montagem desta edição, resultando, como dissemos, num cardápio multifacetado, rizomático e repleto de descobertas mais do que interessantes e oportunas para o momento que estamos vivendo.

Sandra Monteiro de Lemos, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, nos dá uma verdadeira aula sobre o PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Enaltece a dinâmica e os avanços alcançados com essa grande inovação na área da formação - mais arredondada e crítica - de novos professores. Entretanto, como muitas vezes a desilusão segue o entusiasmo dos movimentos educacionais que dão certo, a entrevistada discorre sobre o recente corte de verbas e, de certo modo, o descaso as autoridades federais com a continuidade da proposta. Neste caso, resta esperar e esperar que as sementes lançadas por todo o território nacional não sejam pisadas, deixando para trás mais um “poderia-ter-sido-mas-que-não-foi” - nas palavras da entrevistada: “a situação atual do PIBID não é nada estável e vem enfrentando sérios problemas de ordem política, econômica (no que se refere à restrição orçamentária) e estrutural que vêm colocando-o em risco de continuidade, ao menos em relação à sua proposta inicial”.

Carolina Villada Castro, falando a partir de Antioquia (Medellin, Colômbia), apresenta uma frutífera experiência voltada à leitura e discussão da Filosofia. De fato, a proposta é fazer com que os textos filosóficos desçam do pedestal de onde quase sempre residiram ao longo da história. Ao passear pelo relato de experiência de Carolina, cabe observar atentamente a beleza da tessitura teórica do artigo, os volteios

linguísticos e a penetração do projeto junto às comunidades - é como estivéssemos vendo os personagens em ação, entrando prazerosamente, como nômades, no universo de textos também nômades da Filosofia - “La lectura colectiva de textos filosóficos apuesta construir saber filosófico con quienes no ejercen necesariamente la filosofía como profesión y oficio, así como sustituyendo la relación maestro-alumno en la que se presupone la transmisión de un conocimiento que se intercambia entre quien tiene el conocimiento y quien no lo tiene; por el encuentro y la conversación espontánea a partir de lecturas coordinadas de filosofía a través de la realización semanal de clubes de lectura en bibliotecas públicas, con las que se procure movilizar el saber filosófico mismo al ponerlo a circular entre experiencias, saberes, prácticas y oficios diversos, que no sólo reivindican la filosofía como necesidad vital de cualquiera; sino que permiten considerarla como un saber de construcción colectiva.”

A equipe de Fabiano Romero Veiga, sediada na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), relata uma pesquisa qualitativa das mais significativas, elencando e explicitando as dificuldades do “trabalho em rede” entre instituições do sul do Brasil. Através da análise das vozes dos pretendidos participantes da rede, os autores concluem “provisoriamente que a centralização de ações, a pouca interatividade e a desconfiança epistemológica impedem a consolidação da rede como uma inteligência distribuída”. Isto posto, parece-nos que ainda teremos um longo caminho a trilhar a fim de conseguir instaurar valores como a solidariedade, a interlocução e a cooperação em favor de investigações coletivas de maior alcance em nosso país. E considerando o relativo isolamento das universidades catarinenses em relação ao restante do Brasil, esta pesquisa se coloca como um grito de alerta ecoando em direção à superação dos atuais bloqueios e, dessa forma, à instauração de ambientes institucionais que permitam mais “abraços” de natureza investigativa e epistemológica.

Técnicas inovadoras de construção literária são tratadas no artigo seguinte, escrito por Maria Iraci Cardoso Tuzzin e André Soares Vieira, ambos da Universidade Federal de Santa Maria. Através de minuciosa análise de “O amor de Pedro por João”, do escritor João Tabajara Ruas, os autores revelam como esse romance “tematiza as memórias de um

grupo de três gerações de combatentes. Expõe a clandestinidade da guerrilha. Cita a literatura, a pintura, o cinema, a música. Descreve duas viagens simultâneas. Inicia pelo final da trajetória das personagens, estrutura-se em blocos com transição brusca, despreza encadeamento convencional entre capítulos, pluraliza o foco narrativo, suprime nexos temporais e inviabiliza síntese linear do enredo”. Sem dúvida que a contextualização da obra e o seu detalhamento por capítulos vão mostrar que se trata de um objeto estético revolucionário em termos de produção literária brasileira. Caberá aos leitores fazer o salto deste artigo para dentro da obra em si, unindo reflexão cognitiva com fruição estética.

Refinamento metodológico - muito mesmo! - é o que pode ser encontrado no artigo escrito por Teresa Cristina da Silva Kurimoto e Annette Souza Silva Martins da Costa, da Universidade Federal de Minas Gerais. De fato, as autoras lançam mão da “nuvem de palavras” a fim de analisar diferentes aspectos relacionados às dinâmicas de ensino-aprendizagem do currículo de Enfermagem. Ao ver e sentir essas “nuvens” e os quadros que as representam, as conclusões como que saltam fora do texto aos olhos do leitor. O embasamento teórico, costurando Foucault e Tomaz Tadeu Silva, revela muita lucidez das investigadoras. E o mais importante de tudo, neste caso, são as luzes geradas pelo trabalho - luzes essas que poderão iluminar imensamente os caminhos trilhados pelo ensino da Enfermagem em nosso país, transformando-o para melhor. Eis um importante alerta citado no artigo: “A inexistência de interesse por disciplinas da *Dimensão Ensino* bem como a ausência de oferta de disciplinas que contemplem a *Dimensão Pesquisa* são aspectos sobre os quais a comunidade acadêmica do curso deve voltar seu olhar”.

Finalizando a seção “Artigos”, Jéferson Silveira Dantas e Juarez da Silva Thiesen, da Universidade Federal de Santa Catarina, nos brindam com um profundo estudo a respeito da escola de tempo integral. A revisão da literatura é exaustiva, compilando as ideias dos estudiosos que se dedicaram à análise crítica dessa problemática. Pela amplitude ou “fôlego” da análise, julgamos até que será difícil discutir escola integral no Brasil sem fazer referência às ideias contidas neste artigo. Eis os aspectos arrolados pelos autores para conquistar uma

escola pública integral de qualidade: “1) desenvolver um PPP que problematize as contradições e os desafios da classe trabalhadora no âmbito da sociedade capitalista vigente, onde os diferentes campos epistemológicos dialoguem por meio de uma perspectiva curricular que não dissocie o trabalho da educação; 2) que o corpo docente tenha dedicação exclusiva para atender as crianças e jovens da classe trabalhadora, reforçando os laços afetivos com as comunidades escolar e local, estabelecendo ainda os engajamentos empíricos necessários para que se torne uma comunidade efetivamente investigativa; 3) que os diretores escolares possam ser eleitos de forma democrática por toda a comunidade escolar; 4) que todas as instâncias deliberativas da escola funcionem de forma efetiva (APP, Conselho Deliberativo, Grêmio Estudantil e também o Conselho de Classe Participativo), e não se inviabilizem como entidades burocratizadas ou sem função deliberativa; 5) por fim, que a relação entre a escola e a família não se dê apenas de forma pontual, mas que se constitua como uma ação estratégica objetivando o fortalecimento dos vínculos pedagógicos e afetivos, assim como a sensação plena de pertencimento a todos os espaços de socialização da instituição escolar”.

E este número se encerra com chave de ouro, ou seja, uma resenha sobre o livro “Cegueira moral: a perda de sensibilidade na modernidade líquida”, escrito por Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis (Editora Zahar, 2014). Sandra Mara Bragagnolo recupera com brilhantismo os núcleos de ideias contidos nos diferentes capítulos, mostrando muito bem o “puxão na orelha” dado por Bauman e Donskis na sociedade contemporânea - uma sociedade que, por influência das tecnologias, da velocidade, do dilúvio das informações, vai paulatinamente perdendo a sensibilidade, a memória e a privacidade. Cabe saber se esse puxão de orelha servirá como pretexto para uma reviravolta nas tendências e cenários que se nos apresentam neste agora histórico.

Lembrando Carl Sagan, “uma lição essencial da ciência é que para compreender temas complexos (ou mesmo os temas simples) nós precisamos libertar as nossas mentes de dogmas e garantir a liberdade de publicar, contradizer e experimentar. Argumentos de autoridades são inaceitáveis”. A visão defendida pela Revista PROFESSARE é exatamente essa: combater o dogmatismo, instaurar a democracia

e preservar a liberdade dos colaboradores em informar e dizer, e, ao mesmo tempo, dos leitores em, uma vez devidamente informados, contradizer ou, então, de estender o dito em favor da construção de uma ciência que sirva para a emancipação do povo brasileiro e para a superação das nossas dificuldades.

Ludimar Pegoraro
Ezequiel Theodoro da Silva
Caçador, SC, abril de 2016.

ENTREVISTA

SANDRA MONTEIRO LEMOS

Realizada em 20 de abril de 2016

Sandra Monteiro Lemos é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, unidade Montenegro, dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e Coordenadora do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID/UERGS. É integrante do grupo de elaboradores e revisores de avaliações em larga escala da Educação Básica - ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), Provinha Brasil - e do Ensino Superior (ENADE) - INEP/MEC (desde 2012). Teve atuações como professora convidada em instituições educacionais privadas, em cursos de graduação e de pós-graduação (2008-2014), prestando também serviços como consultora pedagógica da UNESCO (2005/2006), Secretarias de Educação, Institutos Federais e Estaduais de Pesquisa. É pesquisadora associada do Núcleo de Estudos sobre Currículo Cultura e Sociedade - NECCSO/UFRGS. Seus últimos estudos focalizam as temáticas: leitura, identidade, representação, cultura, práticas pedagógicas, formação docente e educação de jovens e adultos - EJA -, tendo publicado artigos em revista e vários trabalhos em eventos, seminários e congressos.

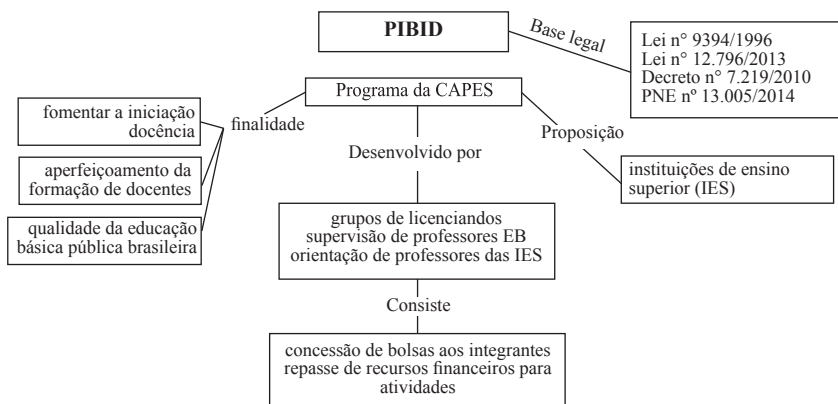
Poderias falar um pouco sobre o que é o PIBID e a sua finalidade e trajetória no contexto da educação atual?

Em uma breve síntese, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo MEC/Capes, constitui-se em um exemplo inequívoco de programa de governo que tem tudo para ser uma política pública de formação e valorização docente, especialmente ao ser reconhecido como sendo um dos braços estruturantes da formação inicial docente, da forma em que se coloca, possibilitando a formação

continuada através do diálogo que estabelece entre universidade e escola.

A criação do PIBID¹ intencionou fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica. Além disso, tal programa se diferenciou dos demais ao conceder bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam e aos professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar. Esses últimos atuam, assim, como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

O esquema abaixo apresenta a estrutura do PIBID:



1 Proposto em 2007, teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto nº 7219/2010 (BRASIL, 2010).

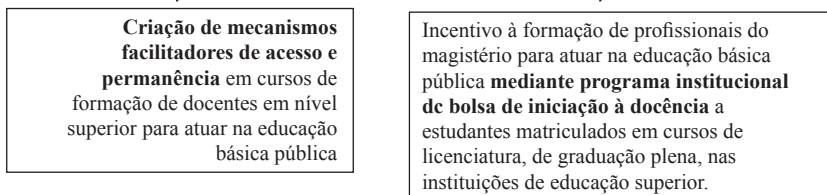
Legislação:

Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010

Dispõe PIBID e dá outras providências

Lei 12.796, de 4 de abril de 2013

Altera o texto da LDB n.9.394/96 (Art. 62, §4 e §5)



Quanto ao desenvolvimento do PIBID, até o ano de 2015 temos os dados abaixo.

PIBID – Brasil – Atualizados em 21/08/2015

Região	IES	Subprojetos	Bolsistas
Centro-Oeste	26	377	8404
Nordeste	66	772	26560
Norte	32	301	8549
Sudeste	117	859	23661
Sul	72	688	17087
Total	313	2997	84261

Para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições, em 2014 foi instituído o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (ForPIBID). Esse Fórum é uma entidade de caráter permanente, constituída pelos coordenadores institucionais dos Projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) das Instituições de Ensino Superior (IES). As ações do

FORPIBID têm possibilitado uma luta constante para que o Programa se fortaleça cada vez mais. A valorização, manutenção, ampliação e qualificação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem se constituído bandeira de luta do Fórum. Minha atual função, além de Coordenadora Institucional do PIBID da UERGS, é atuar como Coordenadora Estadual do ForPIBID-RS.

Na prática, como funciona esse Programa? A quem ele beneficia?

O PIBID foi o primeiro e é único no enfrentamento do desafio de formar mais e melhores professores para a educação básica. A iniciação à docência insere o estudante dos cursos de licenciatura no conjunto de práticas docentes, reconhecendo a escola pública como espaço indispensável de formação do professor. O PIBID promove a aproximação dos licenciandos à realidade do ensino, com uma inserção assistida por professores mais experientes, com oportunidade de investigação dos problemas que afetam o ensino, assim como de experimentação e inovação pedagógica. Além do enriquecimento da experiência formativa, passamos a ter uma significativa produção contextualizada de conhecimento sobre a docência, que vem sendo amplamente socializada em publicações e eventos científicos e educacionais, nacionais e internacionais. Assim, o PIBID vem produzindo um ciclo virtuoso de valorização de professores em formação, de legitimação de sua atitude reflexiva, de estímulo ao comprometimento político dos futuros professores e da universidade com a escola pública.

Na UERGS, por exemplo, atualmente participam do PIBID 10 subprojetos que são desenvolvidos nas cinco licenciaturas ofertadas pela Universidade: Pedagogia em seis localidades (Osório, São Francisco de Paula, Cruz Alta, São Luiz Gonzaga, Bagé e Alegrete), Artes Visuais, Música, Teatro e Dança (Montenegro). No ano de 2015, com 316 pibidianos (bolsistas de iniciação à docência, professores da educação básica e professores da universidade) foram desenvolvidas atividades de iniciação à docência em 27 escolas públicas de diferentes regiões do estado do RS, abrangendo as três etapas da educação básica (Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais;

Ensino Médio-Curso Normal) e incluindo as modalidades Educação Regular e Educação de Jovens e Adultos. As ações pedagógicas dos licenciandos PIBIDianos envolveram aproximadamente 3.507 professores da educação básica da rede pública, e aconteceram por meio da construção e execução de projetos pedagógicos, com intervenções e desenvolvimento de práticas planejadas e revistas constantemente a partir da leitura do contexto educacional das regiões onde se localizam as unidades universitárias da UERGS.

O repasse de recursos de custeio pela CAPES para a realização de atividades nas escolas deram suporte aos planos de trabalhos propostos pelos projetos institucionais do PIBID elaborados pelas IES, o que propiciou um rompimento com o isolamento entre unidades acadêmicas, que não se comunicavam quando o assunto era formar professores. Assim, ultrapassamos obstáculos que separam as IES das escolas públicas.

Com o PIBID, estimulamos formadores de professores a se unirem em torno de um projeto integrado de formação; garantimos apoio aos estudantes da licenciatura para se manterem no curso, investirem e valorizarem a sua formação; também agregamos o professor da educação básica como coformador responsável pelo acompanhamento dos licenciandos na escola, estimulando seu senso crítico, criativo e propositivo. A colaboração entre esses atores se materializa em atividades que são custeadas pelo PIBID, vivenciadas como oportunidades de formação para os licenciandos, bem como envolvem, diretamente, os estudantes da educação básica, promovendo novos sentidos para estar na escola, possibilitando um ensino inovador e aprendizagens significativas e impactando no IDEB das escolas.

Qualquer instituição pode aderir ao PIBID? Quais os requisitos e encaminhamentos que devem ser feitos pela instituição interessada? Alguns bolsistas comentam que seu papel nas escolas é muitas vezes confundido com o de “professor substituto”, como lidar com esse tipo de situação?

Vamos por partes. Para as IES ao PIBID, é necessário que haja Editais abertos. Atualmente, o último edital que temos e que está vigorando é o de 2013. Há indicações de que um novo edital seja lançado

a partir de maio. No site da CAPES <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> é possível encontrar todas as informações sobre o Programa e a documentação necessária para candidaturas, no caso de editais abertos.

Respondendo à pergunta sobre o bolsista ser confundido com “professor substituto”: sim, essa era uma situação comum que foi enfrentada, mais na fase inicial de implantação do Programa, nos anos de 2013 e 2014. Normalmente, quando o programa se iniciava em uma nova escola, eram comuns entendimentos equivocados sobre o papel do bolsista de iniciação à docência. Contudo, na medida em que os supervisores da escola iniciavam sua participação nas reuniões com a Coordenação de Área da IES, ampliavam-se os entendimentos sobre o real papel do bolsista de iniciação à docência na escola, qual seja o de qualificar sua formação inicial a partir das atividades e propostas desenvolvidas por ele em conjunto com o subprojeto ao qual estava vinculado.

A melhor forma de lidar com situações de confusão sobre o papel do bolsista é o diálogo entre as partes envolvidas. Tal diálogo deve ser capaz de mostrar com clareza o que é o PIBID enquanto programa institucional que propõe articular a formação inicial docente em parceria com IES, escola pública, alunos e professores.

O estudante que gostaria de se inserir nesse programa, como deve proceder? Existindo um número de alunos/interessados superior ao número de bolsas disponíveis na instituição, como é (ou deve ser) feita a seleção dos bolsistas? Onde e quem faz essa seleção?

Para inserção no Programa, o estudante deve ficar atento aos editais publicados por sua IES. Diferentemente do Edital da CAPES, que seleciona as IES, os editais para a seleção de alunos bolsistas são abertos com frequência. Há, normalmente, certa rotatividade de bolsistas. Bolsas podem ser canceladas por formatura, por solicitação do próprio bolsista e/ou por baixa produtividade do bolsista. Normalmente, as IES abrem editais com número de vagas limitado e com vaga para “cadastro reserva”, quando o número de inscritos estiver acima das vagas disponíveis. A partir de alguns critérios especificados no edital, os alunos serão então classificados. No caso de vagas existentes, são imediatamente chamados. Quem fica para o cadastro reserva vai sendo

chamado à medida que as vagas forem surgindo. É só ficar atento aos editais da sua IES e verificar a documentação necessária para inscrição.

De que modo esse programa vem sendo avaliado no cenário nacional e que resultados apresentam?

Penso que esta questão está respondida no item 2; entretanto, cabe destacar que a necessária relação entre teoria e prática tem levado a modificações dos currículos dos cursos de Licenciatura, os quais vêm instigando os alunos a conhecerem cada vez mais cedo o espaço escolar durante sua formação, desafiando-os a adquirirem um olhar mais atento às demandas da escola. E é nesse ponto que o PIBID entra como possibilidade de qualificação para a docência. A julgar pelo desenvolvimento do programa não só na UERGS, como em todo o Rio Grande do Sul e no Brasil, o PIBID pode ser percebido, entre outras maneiras, como um programa de formação e qualificação profissional, de valorização das licenciaturas; um programa capaz de inserir o licenciando nas escolas de Educação básica desde o início do curso e que incentiva a sua permanência após formado. Um programa capaz de desenvolver uma diversidade de ações didático-pedagógicas nas escolas, trazendo novas práticas, construindo novas teorias, ou seja, concretizando proficuamente a tão almejada parceria entre universidade e escola.

Até o momento, falamos nos desafios e nos benefícios desse programa para as escolas e as universidades, considerando a aproximação dos estudantes universitários dos cursos de licenciatura da vida concreta nas escolas de educação básica. Mas, ainda falta saber o impacto disso na aprendizagem das crianças. Os rendimentos dos alunos matriculados em escolas que possuem esse programa apresentam algum diferencial em relação a outras escolas?

Essa pergunta permite complementar a questão anterior. Vejamos... sim, as taxas de IDEB têm sido ampliadas a partir da parceria entre as universidades e escolas via PIBID. Todos estes resultados devem ser acrescidos do impacto que o PIBID tem causado também no que tange à pesquisa. A partir das inserções sistemáticas nos espaços escolares, pibidianos e pibidianas – sobretudo, tomando por base o

programa desenvolvido pela UERGS –, têm empreendido inúmeras pesquisas as quais são tornadas públicas em espaços construídos especificamente para a divulgação das ações e pesquisas do PIBID, bem como em revistas especializadas e anais de eventos científicos. Igualmente, através das discussões que temos realizado no ForPIBID, os impactos são muito semelhantes e podem ser evidenciados na maioria das IES que trabalham com o PIBID no País.

Você considera adequado o investimento federal nesse programa? Sabemos que esse programa recentemente esteve ameaçado de ser interrompido, sendo necessárias algumas mobilizações nesse sentido. Como está essa situação nesse momento?

Pois é, essa é uma questão que nos entristece, pois a situação atual do PIBID não é nada estável e vem enfrentando sérios problemas de ordem política, econômica (no que se refere à restrição orçamentária) e estrutural que vêm colocando-o em risco de continuidade, ao menos em relação à sua proposta inicial. Vejamos se consigo fazer uma síntese. Os 313 projetos que vêm sendo implementados desde 2014 em todo o país pelas 284 IES fazem parte dos Editais da CAPES nº 061/2013 e nº 066/2013, que previam o prazo de execução dos mesmos de até 48 (quarenta e oito) meses e concessão de recurso de custeio anual para desenvolver as atividades experimentais dos projetos, deveriam ser pagos em duas parcelas por ano. Na prática, aconteceu que os projetos iniciados em março/2014 receberam a primeira metade do recurso de custeio no mesmo ano; já no ano de 2015, a CAPES fez o repasse da segunda metade do custeio de 2014, sendo que algumas IES não receberam esta segunda parcela até à presente data. Sabendo que as 284 IES tiveram seus projetos aprovados por tais editais, no mês de julho/2015 foi realizado pela CAPES um ajuste nas cotas das bolsas, que acabou reduzindo muitas cotas de bolsistas para cada IES. Além disso, fomos informados que não haveria mais repasse de custeio, conforme o previsto, além do que não haveria perspectivas do programa para os anos de 2016 a 2018, como previa os referidos editais. Desde então os problemas só se intensificaram na relação entre nosso Fórum de Coordenadores – FORPIBID e o MEC/CAPES. Depois de muita mobilização em todo o país, envolvendo inúmeras instituições ligadas

à área da educação, reitores e pró-reitores de universidades, alunos, escolas, além de parlamentares (nível estadual e nacional), o FORPIBID conseguiu dialogar com a Capes e com o MEC e participar de um grupo de trabalho para repensar o Programa considerando a crise econômica e os ideais do atual Ministro que pretendia modificar a essência do Programa. Porém, sem mesmo o GT ter concluído suas atribuições, a CAPES publicou uma nova Portaria, contida em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>, para reger as regras do PIBID em 15 de abril de 2016 no DOU, definindo o encerramento de todos os projetos em junho de 2016 (convênios assinados até fevereiro de 2018), e sugerindo que as IES encaminhassem proposta de readequação a ser enviada até 20 de maio de 2016 para início das atividades até julho de 2016. O incrível disso tudo é que os sistemas de ensino têm atribuições a partir desta nova Portaria, e os mesmos alegam nem terem sido informados sobre a questão. Ademais, vários pontos estudados no GT e que estavam previamente definidos foram publicados de outra forma, sem consulta ao GT instaurado. Em síntese, tal portaria modifica consideravelmente o Programa, restringe as Licenciaturas e áreas de atuação e muda o papel do supervisor, que perde seu status de professor formador para passar a ser um administrador do trabalho em várias escolas. Diante de tal situação, nossa mobilização vem se intensificando na busca de apoio para que consigamos reverter tal situação que, sem dúvida, ao persistir da forma como foi colocada, poderá levar ao fim um dos melhores programas para a qualificação da formação inicial para a docência de que se tem notícia no Brasil.

NOMADIZAR LA FILOSOFÍA: UNA PRÁCTICA COLECTIVA DE SABER Y LIBERTAD¹

*Nomadising philosophy: a collective practice
of knowledge and freedom*

Carolina Villada Castro²

Recibido em: 20 dez. 2015

Aceito em: 11 abr. 2016

RESUMEN

Este artículo indica la perspectiva conceptual y práctica de la propuesta para el fomento de lectura de filosofía: Nomadizar la filosofía. Una apuesta ética y micro-política cuyo objetivo es multiplicar los espacios de circulación de la filosofía, construir prácticas colectivas de saber filosófico, variar sus usos y componer nuevos flujos y circuitos. Esto se hace a partir de lecturas rizomáticas, el análisis transdiscursivo y transversal de los textos filosóficos y la construcción colectiva de perspectivas de

1 Este artículo hace parte del trabajo de investigación derivado del *Proyecto Club de Lectura Leer los filósofos* y del texto *Nomadizar la filosofía, una propuesta para el fomento de lectura de filosofía* en el que se toman los aprendizajes de la experiencia de promoción de lectura de filosofía a partir de clubes de lectura, realizados desde 2012 hasta la fecha en la Biblioteca Pública Piloto, en el Parque Biblioteca 12 de octubre en Medellín y en las Bibliotecas Públicas Municipales de Copacabana, Bello y Caldas en el Área Metropolitana.

Proyecto vinculado al Grupo de investigación interinstitucional *Filosofía y enseñanza de la Filosofía, Categoría A Colciencias*, en el que participan la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca, Universidad Industrial de Santander, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad de Arlington-Texas-EEUU y realizado con el apoyo de la *Estrategia de Sostenibilidad del Grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía (2013-2015)* de la Universidad de Antioquia. Ver más en: <<http://www.filosofiaensenanza.org/inicio/>>.

2 Egresada y docente cátedra del Instituto de filosofía Universidad de Antioquia, participante del proyecto *Club de lectura leer los filósofos* en el grupo de investigación interinstitucional *Filosofía y enseñanza de la Filosofía*. E-mail: carolina.villadacastro@gmail.com.

análisis, campos de problematización, líneas de indagación y conexiones de la filosofía con otros saberes y experiencias, a fin de provocar el retorno de la filosofía a la vida como su plano de immanencia mismo.

Palavras-chave: Nomadismos. Lectura. Vida. Filosofía.

ABSTRACT

This article indicates the conceptual and practical perspective of the promotion's design of philosophy's reading: Nomadiser the philosophy. An ethical and micro-politics bet whose objective is to multiply the circulation's spaces of the philosophy, to build collective practices of philosophical knowledge, to change its uses and to compose news flows and circuits. This as of readings-rhizome, the trans-discursive and transverse analysis of the philosophical texts and the collective construction of analysis's perspectives, problematise's fields, investigation's lines and philosophy's connections with other knowledge and experiences, with the purpose of causing the return of the philosophy to life, like her just immanence's plan.

Keywords: Nomadisms. Reading. Life. Philosophy.

Crear en el mundo significa, principalmente, suscitar acontecimientos, incluso pequeños, que escapen al control, o engendrar nuevos espacios-tiempos, incluso de superficie o volumen reducidos.

(DELEUZE, 1972-1990, p. 149)

Nomadizar la filosofía es una propuesta conceptual y práctica para el fomento de lectura de filosofía que apuesta a la variación de los modos de construcción, circulación y uso del saber filosófico para responder al contexto contemporáneo de las sociedades de control y capitalismo cognitivo. De este modo, esta propuesta responde a una *necesidad ética* y a un *agenciamiento micropolítico* por la construcción de *espacios otros* de circulación de la filosofía, por la multiplicación de actores en la construcción del saber filosófico y por el aumento de sus circuitos a partir de la variación de sus usos, al considerar que el *lugar sin lugar* por excelencia de la filosofía es la *vida* como potencia nómada que se pasa entre los intersticios de los códigos y territorios sociales, para afirmar las fugas deseantes y vitalistas que puede cualquier hombre y sociedad, al construir modos de vida y prácticas sociales más libres.

Para esto se propone la lectura colectiva de filosofía en espacios públicos como una nueva *práctica social y cultural* que permita como, lo instigara Artaud, *pensar para analfabetos*, es decir, para abocarse a nuevas perspectivas del pensamiento y a nuevos modos de construcción del saber; una *experimentación colectiva* a través de la lectura y el flujo imprevisible de las conversaciones que permiten poner a resonar textos, contextos, imágenes, afectos, perspectivas, prácticas y usos en medio de *espacios nómades* o escenarios itinerantes en los que puedan confluír personas diversas que construyan cada vez los encuentros, en los que más que transmitir y reproducir un conocimiento, se fomente la *movilidad* del saber filosófico, al explorar los modos como se construye, al interpelarlo desde diversas preguntas y problemas o al entrecruzarlo con otros saberes y experiencias.

Se apunta, por tanto, a provocar la *interacción* entre múltiples saberes y experiencias de los participantes con el saber filosófico, pues en este *entrecruzamiento* se moviliza el pensamiento mismo, provocando de nuevo tanteos, errancias y trayectos por explorar. Se trata, entonces, de construir *heterotopías*³ para el pensamiento, es decir, espacios en los que se *impugne* la reducción de la filosofía a una profesión u oficio con escenarios restringidos, *inventándose nuevos espacios de construcción del saber filosófico, de variación de sus usos posibles y provocación de nuevas prácticas que pudiera instigar el aumento de circuitos y circulación del pensamiento.*

Aquí las herramientas conceptuales y prácticas que se vienen componiendo a partir de la realización de clubes de lectura de filosofía *Leer los filósofos* en diversas bibliotecas públicas de Medellín y del Área Metropolitana desde 2012 hasta hoy, para continuar construyendo esta práctica colectiva de saber y libertad.

3 Sobre las heterotopías y los espacios otros puede leerse los trabajos de Foucault: “Espacios diferentes”, en: Foucault (1999) *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós y las conferencias “Heterotopías y cuerpo utópico”. En: <http://hipermedula.org/wpcontent/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf>.

OTRAS PRÁCTICAS DE SABER: LAS LECTURAS RIZOMÁTICAS DE FILOSOFÍA

El aumento de los circuitos y flujos del saber filosófico en *espacios otros* produce inevitablemente la variación de las prácticas de lectura de filosofía, pues los textos no se considerarán más como totalidades sistemáticas que se fundan y bastan a sí mismas; tampoco se reducirán a unidades de sentidos que permanezcan siempre en tensión por disputas interpretativas; sino como *construcciones conceptuales singulares* que trazan problemas discontinuos, así como modos de pensar irreducibles, entre los que ha de retornar el pensamiento como potencia creativa e intempestiva.

De este modo, la lectura de textos filosóficos aboca a entramados conceptuales múltiples en configuraciones singulares, que no sólo tienden líneas *discontinuas* con otras propuestas de pensamiento en la historia de la filosofía, sino que entran en *zonas de proximidad* con otros saberes y prácticas que insisten en la imposibilidad de considerar la filosofía como un discurso autónomo, autosuficiente o replegable sobre sí y, en cambio, afirman la *transdiscursividad* que la recorre. Así, en los textos filosóficos siempre habrá bordes y márgenes por donde comiencen fugas que multipliquen sus sentidos y sus usos, no sólo reiterando la *potencia nómada del pensamiento*; sino, sobre todo, indicando la *exterioridad* del pensamiento mismo, el *afuera* en el que crece, muta, se dispersa y retorna para pensar lo impensado, lo excedentario, lo extraño y extranjero, lo que está por pensar, es allí donde la lectura de los textos filosóficos se torna una actividad inagotable y exuberante:

A nomadização dos pontos de fuga é uma pedagogia de alta potência: pedagogia rizomática – pensar o impensável do pensamento, pensar o não-pensável do pensamento, pensar o pensamento na sua dimensão deseante, vitalista (LINS, 2005, p. 1233).⁴

4 “la nomadización de los puntos de fuga es una pedagogía de alta potencia: pedagogía rizomática -pensar lo impensable del pensamiento, pensar lo no-pensable del pensamiento, pensar el pensamiento en su dimensión deseante, vitalista” *Traducción propuesta*.

Ahora bien, la apuesta por una *lectura colectiva de textos filosóficos* implica un descentramiento de los sentidos, las interpretaciones o los usos. Los ejercicios de lectura colectiva no se limitarán entonces al sentido o a la interpretación más certera ni se resolverán en la impasibilidad del consenso que detenga la actividad de lectura; sino que entrecruzarán las múltiples líneas de interpretación de los lectores para analizar los entramados que tejen y destejen los textos, su transversalidad con otros saberes y prácticas, así como las resonancias, ruidos o escepticismos que suscitan a los participantes y en los contextos que los circundan. El texto filosófico funcionará por tanto como una *cartografía de problemas, construcciones conceptuales, perspectivas de indagación y conjunto de herramientas que provoquen a pensar a los lectores*. Las propuestas filosóficas se proponen entonces como *herramientas* a las que se pueden sacar usos cotidianos, *fichas* para proponer nuevos juegos y renovar las partidas a que aboca la vida más anónima, *mapas* por seguir construyendo a partir de la reconfiguración de los contextos móviles y mutantes que transitamos o *resonancias* para otros saberes y prácticas entre los que se prolonguen las derivas.

En esta perspectiva, se propone explorar la potencia pedagógica e interpretativa de las lecturas *rizomáticas* de filosofía, es decir, de lecturas *acentradas, a-significantes y múltiples* en las que más que indagar por el sentido o el significado de los textos filosóficos, se pregunte por el *modo como funcionan, sus usos y sus potencias* para responder a preguntas o problemas a los que nos aboquemos. Esto si consideramos la filosofía como *invención de conceptos y composición de constelaciones conceptuales singulares* en campos de problematización siempre discontinuos, cuya potencia se juega en los elementos heterogéneos que introduce, en la construcción y diversificación de las relaciones que se tejen entre ellos, en las estrategias de análisis que pone en juego y en los usos o funciones que improvisa. Todo un entramado conceptual que, a su vez, abocará a otros, pues como lo indicara Deleuze: “un concepto no es un universal, sino simplemente un conjunto de singularidades cada una de las cuales se prolonga hasta las inmediaciones de otra” (DELEUZE, 1972-1990, p. 125). De este modo, la lectura de textos filosóficos aboca inevitablemente a un *mapa siempre virtual* que se traza en medio de la geografía móvil del pensamiento, donde desde

sus capas más sedimentadas y profundas, hasta las más superficiales y móviles permiten tantear otros trayectos, provocar desvíos y arriesgar derivas que permitan transitar nuevos paisajes: “Toda obra es un viaje, un trayecto, pero que sólo recorre tal o cual camino exterior en virtud de los caminos y de las trayectorias interiores que la componen, que constituyen su paisaje o su concierto” (DELEUZE, 1996, p. 4).

En esta perspectiva, leer textos filosóficos pasa por *cartografiar* estos trayectos transitórios del pensamiento para seguir liberando virtualidades, introducir nuevos elementos, ensayar nuevas relaciones e interacciones entre ellos, ampliar sus circuitos, multiplicar sus flujos o hacer proliferar sus variaciones caóticas:

[...] nunca hay que preguntarse qué quiere decir un libro significado o signifiante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona, qué conexiones hace pasar o no, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué uso hace converger el suyo (DELEUZE, 2010, p.10).

Se propone entonces una lectura *rizomática* o, si se quiere, una lectura que explora *multiplicidades*, crea *nuevas conexiones* e intenta experimentar *líneas de fuga* que afirmen la infinitud de un pensamiento que crece en medio del caos, entre heterogeneidades y sus virtualidades; con que el pensamiento más que reproducir representaciones ideales y unívocas o el significado consensuado, se juegue en las apuestas que lance al azar para pensar lo impensado, lo intempestivo, lo nuevo:

cartografía nómade, movediza, productora de una lectura que inventa la lectura misma, con sus líneas de fuga y errancia de los sentidos, en una heterogeneidad que es aún singularidad múltiple y apertura para el devenir lector, devenir inventor del propio texto (LINS, 2011, p. 141).

Leer rizomáticamente implicará, por tanto, una actividad en permanente desequilibrio e inestabilidad por las interferencias que deje pasar o las conexiones que se quiera efectuar con otras lecturas y re-lecturas que multipliquen entradas, salidas y líneas de fuga de los textos, si consideramos que “un libro sólo existe gracias al afuera, en el exterior” (DELEUZE, 2010, p. 10). Cada lectura será por tanto un paraje transitorio, un pasaje a otras lecturas o el desvío a la creación. Leer filosofía se juega por tanto como una actividad que trastoca, disloca,

moviliza modos de pensamientos sedimentados y desgastados que se naturalizaron, provocando a cruzar nuevos modos de pensamiento, multiplicar conexiones y direcciones de indagación, construir nuevas estrategias de análisis de problemas y preguntas que retornan en su complejidad y exuberancia. De este modo, leer filosofía pasa transversalmente entre cartografías de pensamiento, la invención de nuevas apuestas y la experimentación de nuevas herramientas, siempre procurando improvisar nuevos trayectos y, así, seguir afirmando la potencia nómada del pensamiento.

UN DIAGRAMA: LA TRANSDISCURSIVIDAD Y TRANSVERSALIDAD DE LOS TEXTOS FILOSÓFICOS

Precisamente la potencia de estas lecturas rizomáticas responde a la *transdiscursividad* y a la *transversalidad* de los textos filosóficos mismos pues, considerando las indagaciones de Foucault⁵, los *textus* o *tejidos filosóficos* se componen de *construcciones discursivas singulares* que responden a reglas discursivas precisas, a una serie de elementos heterogéneos en relaciones múltiples entre sí y a funciones específicas. De este modo, cada texto filosófico es un tejido discursivo con unas condiciones históricas de emergencia y con unos usos en los que se entrecruzan con otras construcciones discursivas, llegando a migrar entre campos discursivos diversos. Es precisamente, en este entrecruzamiento de los textos filosóficos con otros textos que se construyen los *espacios transdiscursivos*, en los que se tejen y destejen relaciones entre construcciones discursivas *heterogéneas* para explorar los modos como se yuxtaponen, se imbrican, se ajustan, desajustan, alteran, trastocan o mutan.

De este modo, la *lectura de textos filosóficos* acontece inevitablemente en estos *espacios transdiscursivos* en los que se multiplican las reverberaciones entre las construcciones discursivas filosóficas y la de *otros* campos discursivos: artísticos, jurídicos, económicos, políticos, científicos, entre otros; permitiendo a los

5 A propósito se recomienda consultar Foucault (2008) “Qu’est-ce qu’un auteur?”. En: *Dits et Écrits I*, París: Gallimard.

lectores transitar entre reglas y racionalidades discursivas heterogéneas para explorar sus intersecciones e incluso sus interferencias. Así, el texto filosófico propuesto para cada encuentro en los clubes de lectura de filosofía se dispone como un *provocador* que permite trazar *colectivamente* los *complejos multi-lineales* que los componen para establecer sus interrelaciones con otros saberes, prácticas y usos. Al modo de los textos, la lectura se va construyendo entonces como un *tejido múltiple* en el que cada lector propone líneas de exploración que se conectan entre sí, llevando necesaria e inevitablemente a explorar el texto en su *exterioridad*, en las márgenes y bordes donde se indican no sólo las interrelaciones desde las que se construye, sino aquellas que esboza e incita.

Precisamente, esta transdiscursividad que pone en juego todo texto filosófico permite afirmar paralelamente su transversalidad: el pensamiento acontece entre elementos heterogéneos en relación, crece entre multiplicidades a-centradas y teje redes entre planos del pensamiento diversos, sean estos artísticos, científicos o filosóficos, para abocar a un pensamiento diferencial, en el que cada elemento creado en un plano se conecte con los elementos heterogéneos de otro plano e, incluso, haga crearlos, haciendo del pensamiento mismo una actividad de heterogénesis, tal como lo propusiera Deleuze (DELEUZE, 1995, p. 26).

Así, conectando multiplicidades y potenciándose con sus heterogeneidades, el pensamiento acontecerá como *potencia diferencial*, que entre desvío y desvío prolongue las *experimentaciones*:

Heterogéneo, el texto convoca simultáneamente a su lector hacia múltiples direcciones, hacia su parte significativa-sentidos del texto-, imágenes que vehiculan referencias al mundo, pero también hacia su componente no representativo: ritmo, sonoridades, visualización imaginaria, actual/virtual de la imagen (LINS, 2011, p. 141).

La lectura *transversal* de textos filosóficos reitera, por tanto, la potencia nómada del pensamiento, la *multiplicidad* de trayectos entre los que va y viene, los *cruces* entre los que crece, los *atajos* que arriesga, los *desvíos* entre los que crea. Lectura que prolifere entre lectores-transeúntes de saberes, oficios y prácticas diversas para explorar la exuberancia del pensamiento mismo que se afirma y potencia en la *diferencia*:

lectura rizomática [...] ética y estética de la transversalidad, de travesía, de saberes paralelos, de la repartición, bajo el signo de la multiplicidad calcada en los intercambios y vecindades, prácticas y experimentos, pensamiento y escritura insertos en la vida que pasan tanto por la oralidad como por la escritura, sin oposición ni inclusión de una por la otra. No hay nada por incluir, sino por compartir (LINS, 2011, p. 150).

Precisamente esta *transdiscursividad* y *transversalidad* de los textos filosóficos indican la exterioridad y multiplicidad misma que cruzan el pensamiento: el pensamiento lanza sus dados entre el caos y el azar, inventa reglas de juegos inacabados y compone sistemas conceptuales entretejiendo elementos diversos en tramas singulares, experimentando entre ellas la potencia crítica y creativa que lo recorren. *Vida y pensamiento* vuelven a entrecruzarse justamente en estas experimentaciones discontinuas, pues de la una a la outra se esbozan sus variaciones, en cuanto plano de inmanencia de esas fuerzas que el pensamiento cruza y entrecruza en la exploración de las relaciones y afectos de los que es capaz. Allí donde se componen inevitablemente zonas de indiscernibilidad entre arte y filosofía para indicar el exceso de una vida en su *actividad descodificadora y desterritorializadora* con que se propaga como *flujo y fuga incontenible entre las multiplicidades nómadas que pueblan un cuerpo social sin órganos*.

La *transdiscursividad* y la *transversalidad* de la filosofía que se pone en juego en los ejercicios de lectura colectiva además de afirmar la multiplicidad del pensamiento, insisten así en los *agenciamientos micro-políticos* que puede componer en su interrelación con otros saberes y prácticas, de ahí que transitar entre las reglas y racionalidades de las construcciones discursivas permita a personas de diversos saberes y oficios preguntarse por los modos como se construyen sus conocimientos, por los usos que les sacan, por los modos como los ejercen, así como por las relaciones en juego con otros campos de saber y de poder; paralelamente, que preguntas vitales y cotidianas vayan y vengan en medio de las conversaciones en cada club de lectura, para preguntarnos cómo ensayar las variaciones de los modos de pensar, sentir o vivir que nos conciernen; así como que nos aboquemos inevitablemente a los contextos sociales en los que vivimos para mapear la complejidad de las tramas que los recorren y, sobre todo, la potencia de todo cuerpo social para construir sus devenires, sus mutaciones y reconfiguraciones. He ahí la necesidad apremiante de conectar la filosofía con los agenciamientos colectivos del deseo en

una sociedad, con los brotes de resistencia que pueda engendrar o con los acontecimientos que es capaz de provocar, hacer proliferar o contagiar. *Nomadizar la filosofía no es más que la propagación de ese flujo de libertad, de descodificación y desterritorialización que, como lo indicara Spinoza, permita explorar y experimentar la libertad de que es capaz cualquier hombre o sociedad.* ⁶

LEEN MANADAS: UN AGENCIAMIENTO ÉTICO Y MICROPOLÍTICO

! Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad!
 ¡No seáis uno ni múltiple, sed multiplicidades!
 (DELEUZE, 2010, p. 28).

La *lectura colectiva de textos filosóficos* apuesta construir saber filosófico con quienes no ejercen necesariamente la filosofía como profesión y oficio, así como sustituyendo la relación maestro-alumno en la que se presupone la transmisión de un conocimiento que se intercambia entre quien tiene el conocimiento y quien no lo tiene; por el encuentro y la conversación espontánea a partir de *lecturas coordinadas de filosofía* a través de la realización semanal de clubes de lectura en bibliotecas públicas, con las que se procure *movilizar* el saber filosófico mismo al ponerlo a circular entre experiencias, saberes, prácticas y oficios diversos, que no sólo reivindican la filosofía como *necesidad vital de cualquiera*; sino que permiten considerarla como *un saber de construcción colectiva*. Así, al considerar el pensamiento como *agenciamiento colectivo en el que se entrecruza vida y deseo*, entonces podremos asumir que inevitablemente *leen manadas*, de tal modo que entre lectura y lectura van y vienen murmullos de diversas trayectorias del pensamiento, a la vez que interpretaciones y usos renovados

6 A propósito se invita a la consulta de las bellas lecturas de Deleuze sobre Spinoza: “Spinoza”. En: *Les cours de Gilles Deleuze Vincennes 1980-1981*, En: <http://www2.univparis8.fr/deleuze/rubrique.php3?id_rubrique=6>. Así mismo se recomiendan sus obras: Deleuze (1984) *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona: Tusquets; Deleuze (1974) *Kant, Spinoza, Nietzsche*, Barcelona: Labor y “Carta a Réda Bensmaïa sobre Spinoza” En: *Conversaciones 1972- 1990*, En: <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>>.

entre quienes apenas arriban a estos parajes tras haber recorrido otras experiencias, construido otros saberes y ejercido otras prácticas u oficios, ampliando los circuitos del pensamiento, posibilitando que adquiera diversas velocidades y que se siga desbordando en la infinitud que lo hace retornar de nuevo cada vez. Es por esto, que la *propagación de espacios de lectura colectiva de filosofía se propone como una práctica ética y micropolítica que exacerbe el pensamiento en el encuentro con otros, en la variación de contextos y en la interpelación de la cotidianidad de cualquiera.*

Cada encuentro en los clubes de lectura de filosofía plantea por tanto un juego con reglas simples y variables en cada partida: la propuesta de una serie de textos transversales a diversas preguntas, problemas o perspectivas del pensamiento entre los que han de zambullirse los diversos lectores; la construcción de los encuentros a partir de las experiencias de lectura de los participantes y la composición de una *lectura colectiva* entre las diversas perspectivas y lenguajes propuestos, entre las aristas destacadas, las preguntas planteadas, las conexiones exploradas o los escepticismos mantenidos. Cada encuentro de lectura se va dando entonces como una *experimentación colectiva* con la que se atraviesan los entramados del pensamiento, se entrecruzan diversas propuestas filosóficas, se entretejen lecturas transitadas, se conectan otros recorridos o se cruzan desvíos inesperados; mientras la lectura colectiva se juega en la *escucha* y las *resonancias* que se van pasando entre las intervenciones de los diversos lectores. Precisamente, en esta *circulación permanente y espontánea de la palabra entre todos los lectores*, se va produciendo una conversación cuyo flujo imprevisible y caótico provoca la proliferación de series y circuitos del pensamiento en la que cada lector propone un rumbo singular:

[...] experimenta, mezcla los códigos, produce sus líneas de fuga para no morir sofocado por las significaciones que dictaminan lo que se debe sentir o imaginar. Pero si los sentidos de un texto se hacen y deshacen continuamente, sería vano querer fijarlos: la ausencia de significado trascendental expande al infinito el campo de juego de la significación (LINS, 2011, p. 142).

En este contexto, el *coordinador* de los clubes de lectura de filosofía apuesta a *compartir* el saber filosófico con otros, que no se trata

tanto de una intención altruista, como de un *agenciamiento micropolítico* por el deseo de ampliar los flujos de circulación de la filosofía y, así, producir nuevas prácticas de construcción y uso del saber filosófico. Así, el coordinador hará las veces de *provocador* y *experimentador* en la *construcción del saber con otros*, a partir de la construcción de *una relación a-centrada entre lectores*, que acontece en el *medio* o, si se quiere, en la interrelación permanente entre los múltiples participantes, donde lo importante será justamente lo que pasa *entre* ellos: sus interacciones, sus interferencias, sus devenires y sus desvíos.

El coordinador hará también las veces de *cartógrafo*, *jugador* y *nómada*. En cuanto *cartógrafo* mapeará con los lectores los elementos en juego en cada texto, esbozarán sus articulaciones, explorarán sus funciones, a la vez que tenderán líneas con otros textos, experiencias o saberes, siempre en el deseo de trazar las virtualidades que mantengan la resonancia de estos textos. Como *jugador* arriesgará preguntas, conectará con otros problemas o líneas de indagación, apostará interpretaciones o sacará usos posibles. Como *nómada* mantendrá la errancia, con que más que detener la exuberancia de los textos en límites bien demarcados, procure en cambio transitar entre parajes-pasajes a nuevas preguntas, indagaciones o derivas entre los que crezca la errancia y, con ella, su potencia creativa. En este *vagabundeo sin meta*, el coordinador antes que motivar al reposo en conocimientos ciertos, sentidos unívocos o significados validados y consensuados, se apostará en cambio a tender líneas a lo impensado, a lo nuevo, a seguir virtualidades, a sacar resonancias, a provocar devenires:

A pedagogia rizomática, neste sentido, trabalha sempre com o novo. Eis, pois, toda a sua dinâmica: o que é (a memória) dá lugar ao que não é ainda (o novo, que implica o esquecimento). O novo é o devir, é o por vir. Nem genealogia, nem raízes: rizoma, abertura para a imanência, num eterno retorno em que o que retorna são os blocos de diferença em forma de devires. É o próprio real que aparece como produção do novo, o que supõe uma passagem do agente – itinerante, por definição – por uma experiência singular (LINS, 2005, p. 1242).

Sólo queda fomentar la errancia autónoma de los lectores, invitarlos a inventar sus rumbos singulares y, sólo entonces, a devenir ellos mismos otros nómadas.

PERSPECTIVA: PENSAMIENTO COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD

Tras este recorrido podemos afirmar que el deseo de *nomadizar la filosofía* responde a su consideración como *herramienta de libertad para cualquiera*, perspectiva en la que reverbera inevitablemente la exhortación del pensamiento de Spinoza a *pensar para hacer de sí mismo un hombre tan libre como sea posible*, esta es quizá la necesidad apremiante a que se intenta responder con los clubes de lectura en bibliotecas públicas; deseando reservarla como la provocación que nos hace seguir construyendo y propagando *espacios otros de lectura colectiva de filosofía*, a fin de componer entre lectores múltiples prácticas de libertad insospechadas, pues es en el encuentro con otros que se pasan flujos de preguntas, perspectivas, indagaciones, experiencias, trayectos o provocaciones entre unos y otros para exacerbar el pensamiento, sacándole velocidades, derivas y conexiones inesperadas; pero, sobre todo, para indicar herramientas, construir fichas, pasar ressonâncias o cartografiar prácticas que provoquen un *devenir-libre* inmanente a nuestra cotidianidad, como plano por excelencia en el que se afirme la potencia *creativa* del pensamiento.

Por todo esto, la *lectura colectiva de filosofía* es la herramienta con la que se apuesta a seguir componiendo prácticas y experimentaciones de libertad de que es capaz el cuerpo social sin órganos a través de sus flujos de vida y deseo, irrigándose y pasándose entre cualquiera. Así a la interpelación ética de Spinoza: “*Qu’est-ce que tu peux?*”, su tremenda afirmación: “*La puissance ce n’est pas ce que je veux, par définition, c’est ce que j’ai*”⁷, exhortación y exigencia que cruzan la *nomadización de la filosofía* a la vez como una práctica colectiva de saber y libertad que podemos construir y como potencia al alcance de cualquiera.

7 “¿Qué es lo que puedes? la potencia no es lo que quiero por definición, es lo que tengo” Deleuze (1980), cours sur Spinoza. En: <http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=137>.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Guattari. **Mil mesetas**. Valencia: Pre-textos, 2010.
- _____. **¿Qué es la filosofía?** Barcelona: Anagrama, 1995.
- _____. **Crítica y Clínica**. Barcelona: Anagrama, 1996.
- _____. (1972- 1990) **Conversaciones**. En: <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>>.
- _____. (1978- 1981) “Sur Spinoza”, **Les cours de Gilles Deleuze Vincennes**. En: <<http://www.webdeleuze.com/php/sommaire.html>>.
- _____. (1980-1981) “Spinoza”, **Les cours de Gilles Deleuze**. En: <http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/rubrique.php3?id_rubrique=6>.
- FOUCAULT, M. “Qu’est-ce qu’un auteur?”. En: **Dits et Écrits**, París: Gallimard, 2008.
- _____. **Heterotopias y cuerpo utópico**. En: http://hipermedula.org/wpcontent/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf>.
- LINS, Daniel. “*Manguê’s school* ou por uma pedagogia rizomática”. En: **Educação e Sociedade**, vol 26, n. 93, 2005, Campinas: Unicamp, p. 1229-1256.
- _____. “Por una lectura rizomática”. En: Cárdenas, Luz Gloria y Restrepo, 2011.
- CARLOS, E. (Ed.). **Didácticas de la filosofía**. Para una pedagogía del concepto. Bogotá: San Pablo.

REDE DE PESQUISADORES: A MESA DE NEGOCIAÇÕES DA INTERDISCIPLINARIDADE

*Network of researchers: the bureau of negotiations of
interdisciplinarity*

*Fabiano Romero Veiga¹
Marina Patrício Arruda²
Lucia Ceccato de Lima³
Tássio Dresch Rech⁴*

Recebido em: 12 mar. 2016

Aceito em: 18 abr. 2016

RESUMO

Este estudo objetivou analisar o processo de consolidação de uma rede de pesquisadores entre instituições do sul do Brasil, tendo como interface teórica o conceito de inteligência coletiva. Ao trabalhar a categoria inteligência coletiva aliada à de rede de pesquisadores, abrimos a discussão sobre questões de nosso tempo: revolução tecnológica, era da informação, complexidade, tempo de incertezas, dentre outras reflexões que têm permeado o âmago de nossas ideias na produção de conhecimento. Tratou-se de um estudo de caso de cunho qualitativo que se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas com pesquisadores da rede e a análise de dados realizada por meio da análise textual que associa técnicas de análise de conteúdo e de discurso. Das análises

-
- 1 Mestre em Educação, professor de Educação Física do Município, egresso UNIPLAC. E-mail: fabiano.veiga@hotmail.com.
 - 2 Professora e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Coordenadora do Grupo de pesquisa e Estudos em Educação, Saúde e Qualidade de vida (GepesVIDA) e orientadora desta dissertação. E-mail marinh@terra.com.br.
 - 3 Professora e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: Ceccato@brturbo.com.br.
 - 4 Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: tassiodr@gmail.com.

emergiram algumas dimensões dentre as quais a “dificuldades do trabalho em rede”, priorizada neste artigo. Concluiu-se provisoriamente que a centralização de ações, a pouca interatividade e a desconfiança epistemológica impedem a consolidação da rede como uma inteligência distribuída.

Palavras-chave: Rede de pesquisadores. Inteligência coletiva. Interdisciplinaridade. Processos socioculturais virtuais.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the consolidation of a network of researchers from institutions in southern Brazil having as theoretical interface the concept of collective intelligence. When working class collective intelligence combined with a network of researchers, we open the discussion on issues of our time: the technological revolution, the information age, complexity, uncertainty of time, among other reflections that have permeated the core of our ideas in the production of knowledge. This was a qualitative study and it was developed through semi-structured interviews with researchers of the network and the data analysis by textual analysis that combines techniques of content and discourse analyses. From the analysis emerged some dimensions among which the “difficulties of networking”, focused on this article. It is provisionally concluded that centralization of shares, little interactivity and epistemological distrust prevent network consolidation as distributed intelligence.

Keywords: Network of researchers. Collective intelligence. Interdisciplinarity. Virtual sociocultural processes.

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

Iniciamos este estudo seguindo as orientações de Morin (2005) sobre os sete saberes “fundamentais” para a educação do futuro a fim de favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais por meio do uso total da inteligência geral. Isto porque avançar na produção do conhecimento é compreender esse processo desafiador que inclui o enfrentamento e a superação de uma série de dificuldades da vida do pesquisador. Nessa direção, destacamos o

crescimento pessoal e profissional – entrelaçamento complexo no qual “o investigador deve ter consciência de que é apenas um fragmento da sociedade, entretanto, não é apenas parte deste todo, o todo, de certa forma, também está presente nele” (MORIN, 1998, p. 37).

A pesquisa em questão representou um processo contínuo de produção de ideias movimentadas no diálogo entre a teoria e a empiria. Esse movimento modificou também o pesquisador, pois não há disjunção entre sujeito que pesquisa e objeto pesquisado. Foi um caminho longo e construtivo que articulou o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, orientador, pesquisadores colaboradores, orientando (bolsista Capes) no acompanhamento do projeto da Rede Sul Florestal (RSF). Esse projeto guarda-chuva buscou produzir conhecimento sobre a questão socioambiental em interface com as mais diferentes questões que envolvem a agricultura familiar na produção do carvão vegetal por meio de cinco subprojetos, tendo sido apresentado e aprovado pelo Edital nº 22/2010 do CNPq. O estudo aqui proposto focalizou especificamente um dos subprojetos ali apresentados (o subprojeto 1), denominado “gestão e consolidação da rede”, direcionado à questão das inter-relações e do estabelecimento de uma rede de pesquisadores.

Dessa forma, o projeto da Rede Sul Florestal (RSF) ampliou nossa possibilidade de produzir conhecimento, aproximando-nos da epistemologia das redes, da “epistemologia crítica”, aquela que diz respeito à reflexão que os próprios cientistas fazem sobre a ciência em si mesma: “Trata-se de uma reflexão histórica feita pelos cientistas sobre os pressupostos, os resultados, a utilização, o lugar, o alcance, os limites e as significações sócio-culturais da atividade científica” (JAPIASSU, 1992, p. 26). Vem daí a motivação para refletir sobre as mudanças na produção do conhecimento humano e os desafios propostos à Educação/pesquisadores no tempo da internet.

No início dessa pesquisa, nos perguntamos: *Como colaborar com o projeto ‘Rede Sul Florestal’?* Como pesquisadores, observamos na opacidade da ideia de *rede* a possibilidade dessa contribuição. A necessidade de esclarecer e problematizar o conceito de rede como vetor teórico para nossas análises e conceito epistemológico fundamental à produção desse conhecimento fez com que elegêssemos o processo

de consolidação da “rede de pesquisadores” como nosso objeto de pesquisa. Inspirados pela ideia de “inteligência coletiva”, demos início ao estudo a partir de Pierre Lévy (1999), tendo em vista a atualidade de suas reflexões e o foco de suas problematizações na produção do conhecimento e entrelaçamento entre o real e o virtual. Nessa perspectiva teórica, *rede* significa articulações múltiplas, entrecruzamento de ideias e informações.

De fato, a evolução dos meios de comunicação expandiu nossas possibilidades de conhecer, e com o mundo funcionando em rede, esta passou a ser o plano capaz de possibilitar a experimentação de novas formas de utilização dos potenciais individuais que, em cooperação, podem nortear pesquisas e discussões voltadas à resolução de problemas cada vez mais globais.

Mas, afinal, como se consolida uma rede de pesquisadores? Quais as dificuldades do trabalho em rede? Partindo do pressuposto de que teoria e prática caminham juntas, a compreensão do conceito de rede guiou nosso olhar sobre as ações práticas dos pesquisadores envolvidos na referida proposta. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi o de analisar o processo de consolidação de uma rede de pesquisadores entre instituições do sul do Brasil, tendo como interface o conceito de inteligência coletiva. Como toda pesquisa científica, a investigação se deu durante um período de tempo e por isso não tivemos a pretensão de esgotar a discussão de tema tão complexo, mas de inaugurar discussões, pontos importantes para a continuidade deste e de outros trabalhos assim contextualizados.

Sabe-se que redes de pesquisadores de caráter científico não são ideias novas. De caráter regional, nacional ou até internacional, elas demandam diversas formas de interação e integração para a sua consolidação. Várias redes de cooperação em pesquisa hoje se valem do espaço e das tecnologias digitais. Do surgimento dessas redes se origina a necessidade não apenas de compreensão de seu modo de funcionamento, mas também do grau de cooperação dos membros envolvidos na pesquisa e da compreensão dos pesquisadores sobre essa epistemologia.

As referências teóricas escolhidas para o estudo evidenciam mudança paradigmática para a compreensão do mundo no século

XXI com discussões se desenvolvendo partir dos pensamentos de Boaventura de Sousa Santos (2006), Capra (1996), Morin (2000), Lévy (1999), entre outros.

NOVOS PARADIGMAS: AS METÁFORAS DE “REDE E INTELIGÊNCIA COLETIVA”

Tema de grande repercussão justifica a necessidade de nos reportarmos às mudanças paradigmáticas ocorridas no campo da ciência, resultantes de uma série de fatores históricos. Teorias contemporâneas colaboram para a compreensão de um novo paradigma para a leitura do momento vivido neste começo de século XXI. De início, buscamos ampliar nosso conhecimento sobre o significado de um “paradigma” enquanto um tema recorrente em discussões de diversas áreas do conhecimento.

Santos (2006, p.15) descreve as mudanças que sacodem nosso tempo: “É esta a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita”. Todas estas mudanças certamente significam muito quando estamos sendo pressionados a compreender o trânsito entre um paradigma de simplificação para um paradigma de complexidade conforme traduz Arruda (2008, p. 12):

Vivemos a inevitabilidade de uma transição paradigmática (da qual tomamos consciência), entre o paradigma dominante, construído por uma ciência moderna, para um paradigma emergente, identificado por uma concepção de ciência pós-moderna.

Considerando, portanto, essa transição, voltamo-nos à busca de algumas definições, conceitos que pudessem dar conta de nosso contexto de pesquisa. Marcondes (1997, p. 14) ressalta que “do ponto de vista filosófico, a noção de paradigma pode ser entendido tanto segundo uma aceção clássica, como em Platão, quanto segundo uma aceção contemporânea, a partir de Thomas Kuhn (1962)”. Ainda, segundo Kuhn (2005, p. 44) um paradigma é um modelo aceito.

Este aspecto de seu significado permitiu-me, na falta de termo melhor, servir-me dele aqui. Mas dentro em pouco ficará claro que o sentido de modelo ou padrão não é o mesmo que o habitualmente empregado na definição de paradigma. [...] De início, o sucesso de um paradigma – seja a análise aristotélica do movimento, os cálculos ptolomaicos das posições planetárias, o emprego da balança por Lavoisier, ou a matematização do campo eletromagnético por Maxwell – é, a princípio, em grande parte, uma promessa de sucesso que pode ser descoberta em exemplos selecionados e ainda incompletos.

Avançamos nessa discussão evidenciando que o momento atual se caracteriza por grandes incertezas e mudanças. Se havia um paradigma dominante até meados do século XX, fruto da ciência moderna, nos dias de hoje percebe-se outras características fundantes do saber científico e das práticas sociais. Nesse sentido, também encontramos as orientações de Capra (1996) que evidenciam que quanto mais estudamos os grandes problemas de nossa época, mais estamos propensos a entender que eles não podem ser compreendidos isoladamente. As incertezas, que muitas vezes nos deixam perplexos e sem reação devido a um fechamento de nossa capacidade criadora pela mecanização que por muito tempo nos dominou, deixam clara a necessidade de um retorno a algumas perguntas que há muito já foram formuladas, porém, com respostas não tão fáceis de serem dadas nos dias de hoje, como bem coloca Santos (2006, p. 18):

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar, que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso.

De fato, encontramos grande relevância nas ideias dos autores que fundamentam essas discussões introdutórias de pesquisa que, certamente, nos dão subsídios para seguir o caminho do pesquisador. Pensar sobre tais mudanças inclui situar como a concepção de ciência moderna se estabeleceu por intermédio de alguns pensadores e teorias ditas “revolucionárias” surgidas a partir do século XVI. Hoje, destaque é dado à “reforma do pensamento”, conforme provoca o sociólogo Edgar Morin:

Temos que reconhecer que a ciência moderna desenvolveu grandes formulações acerca do real, o que permitiu um grande poder de controle sobre os fatos da natureza. Suas metodologias bem constituídas, principalmente seus métodos quantitativos bem definidos, permitiram a descrição de muitos fenômenos através de uma linguagem matemática e forneceram aos cientistas caminhos seguros para sua tarefa de pesquisar. Entretanto, observa-se, atualmente, um aumento crescente de pesquisas, no campo das ciências humanas, referenciadas em epistemologias emergentes, diversas da concepção epistemológica objetivista que vem dando sustentação à ciência desenvolvida na modernidade (FERREIRA et al., 2002, p. 243).

Desse modo, uma transição paradigmática está consubstanciada não em negar uma ou outra visão de mundo, mas em mostrar que a contemporaneidade tem nos apresentado um mundo repleto de outras possibilidades como a consolidação de redes – sejam redes sociais, redes de pesquisadores, redes de comunicação, redes sociotécnicas ou outras.

Os estudos de redes têm sua gênese pelas mãos dos matemáticos, mas depois adotados por diversos ramos das chamadas ciências sociais (RECUERO, 2011). Moraes (2007) sinaliza que um importante fato no campo da física, o considerar a massa como forma de energia e que a velocidade da luz seria a velocidade máxima de propagação de um sinal a contribuir justamente para uma nova compreensão da estrutura da matéria corroborou o surgimento de uma nova ordem, de uma nova medida, o que por sua vez, como já citado, mudou completamente a visão de mundo. E essa nova visão de mundo, como consequência, dissolveu o mundo físico após essa nova ideia do que seria um corpo rígido.

A descrição de alguns desses fatos, a nova visão de mundo, o pensamento sistêmico como produto decorrente de tais mudanças também é o pensamento-chave fundamentado no reconhecimento da complexidade no universo (MORAES, 2007). Pela nova visão dos processos de produção de conhecimento, com ênfase em toda essa discussão epistemológica, é que passam os fundamentos da inteligência coletiva, que nos coloca o paradoxo do uno e do múltiplo (MORIN, 2006, p.13). É esse o grande desafio de se compreender estruturas complexas como uma rede de pesquisadores. À medida que se compreende como

as relações formam um tecido, como um saber distribuído sem uma direção exata, mas que se distribui livremente quando a dinâmica da rede está em ação, que nos abrimos a uma nova epistemologia.

De acordo com a literatura, o estudo das redes sempre foi objeto de investigação em algumas áreas do conhecimento: matemática, psicologia, antropologia e ciências sociais. A partir da década de noventa, esse estudo ganha relevância no campo da Ciência da Informação, tendo como objetivo entender as estruturas e relações sociais e os sujeitos na reprodução e transformação do ambiente virtual (CARPES, 2011).

Ampliamos a discussão a partir das ideias de Castells (2003), que destaca a importância da evolução industrial para o surgimento de novas tecnologias. A invenção da máquina a vapor desencadeou a expansão de novas descobertas. A eletricidade foi a força motriz para os avanços e desenvolvimento das redes de comunicação, conectando o mundo em larga escala. Foi na Segunda Guerra Mundial e no período subsequente que ocorreram as descobertas tecnológicas em eletrônica, a criação do primeiro computador programável. Pode-se assim, de modo geral, definir as redes como a natureza das ligações, que corresponde a um emaranhado de nós predestinado a percorrer uma trilha ilimitada de um ponto a outro que tem conexão, e, conseqüentemente, unirá outros pontos através da interconexão que o destina (CARPES, 2000).

Flexibilidade e adaptabilidade são dimensões que começam a sacudir nosso cotidiano nesse início de século XXI e, por isso, convém entender como a organização em rede irá subsidiar a produção do conhecimento,

Isso resulta numa combinação, sem precedentes, de flexibilidade e eficácia na realização de tarefa, tomada de decisões coordenadas e execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global e horizontal. O que permite o desenvolvimento de uma forma organizacional superior da atividade humana (CASTELLS, 2003, p. 16).

Convém ressaltar ainda a ideia de interatividade para a consolidação de redes. Essa interatividade pode definir o quanto as relações e o fluxo de informações irão garantir um saber distribuído,

descentralizado. Sobre isso, buscamos aporte em Pierre Lévy, para quem a interatividade é muitas vezes invocada, “a torto e direito”, como se todos soubessem perfeitamente do que se trata (LÉVY, 1999, p. 81). Entretanto:

O termo “interatividade”, em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria trivial mostrar que um receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de várias maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho.

Para o referido autor, é a rede viva, dinâmica, expandindo-se e fazendo-se presente por todos os lados, por meio do que ele chama de uma cibercultura (1999), todos somos nós de um gigantesco ciberespaço. Por seus estudos sobre a internet e as mudanças por ela provocadas no desenvolvimento humano, Lévy (1996) recomenda à humanidade: “antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude” (p. 12). Para ele, nem a salvação nem a perdição residem na técnica. As técnicas guardam o mundo material, nossas emoções, invenções e projetos.

Ao trabalhar a categoria inteligência coletiva aliada à de rede de pesquisadores, abrimos a discussão sobre questões de nosso tempo: revolução tecnológica, era da informação, complexidade, tempo de incertezas, entre outras reflexões que têm permeado o âmagos de nossas ideias e da produção desse conhecimento. Sendo assim, falar em inteligência coletiva é trazer para o texto as bases antropológicas de mutações da evolução humana. Afinal, o que é a inteligência coletiva? Quais pressupostos fundam essa ideia? Segundo Lévy (1998, p. 26), a inteligência coletiva: “é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências”. O autor ainda acrescenta que “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas”.

O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisados a partir dos significados que sujeitos e/ou pesquisadores atribuem ao fato (CHIZZOTTI, 1998). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar as informações. Para tanto, alguns elementos metodológicos foram fundamentais para essa caminhada junto à Rede Sul Florestal, e, por isso, buscamos elucidar ao máximo todo o percurso metodológico, desde a primeira aproximação deste grupo de pesquisadores e delineamento do problema investigado até a coleta e análise dos dados.

Optamos pelo estudo de caso, cujo método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Segundo Ludke & André (1986, p. 17), “nesse tipo de estudo, o caso é sempre bem delimitado, de forma que tenha seus contornos bem definidos”. Para esse estudo foram entrevistados cinco coordenadores dos subprojetos e ainda três pesquisadores que participaram diretamente da elaboração inicial do grande projeto da RSF, perfazendo um total de oito entrevistados. A análise dos dados se deu a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977) e de Moraes (2003), sendo que este segundo autor guiou a produção do metatexto final, que significa a análise textual discursiva. Sobre isso:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

A partir dessas escolhas e encaminhamentos seguimos na descrição e análise dos dados coletados para a pesquisa.

FIOS QUE TECEM A REDE DE PESQUISADORES

Nessa etapa de análise dos dados, passamos a utilizar a metáfora dos “fios” apoiados nos estudos de Arruda (2003) para mostrar a tessitura de uma “inteligência coletiva” que realça uma série de significados e contribuições que puderam ser percebidas dentro de uma visão sistêmica sobre a Rede Sul Florestal. Um emaranhado de fios levou-nos a um contexto de complexidade que transformou também nosso pensamento de pesquisadores. Cumprindo com o sigilo de pesquisa, adotamos o pseudônimo de *Fio* para cada um dos participantes.

Na análise emergiram várias dimensões, eixos de significado, dentre os quais as “Dificuldades do trabalho em rede”, que elegemos para tratar neste artigo.

DIFICULDADES DO “TRABALHO EM REDE”: UMA MESA DE NEGOCIAÇÕES?

As dificuldades destacadas pelos depoimentos de nossos entrevistados compõem esse metatexto inspirado nos trabalhos de Moraes (2003), segundo detalhamos na metodologia da pesquisa. Para tratar da consolidação de uma rede de pesquisadores, chamamos a atenção para a dificuldade que julgamos ser inicial; a construção de uma visão global de mundo, para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2003, p. 29).

Essas dificuldades remetem à etapa de análise de alguns fatores que caracterizam a rede de pesquisadores. Por exemplo, logo nas primeiras palavras do 8º Fio/entrevistado, percebemos a amplitude e o embaralhamento de questões que, por si só, sinalizam dificuldade: *Tem problemas de grandes ordens, de várias naturezas... tem problemas técnicos, administrativos, tem problemas da própria constituição da rede [...]*. Segue sua explanação sobre os entraves no processo de consolidação de rede:

Uma dificuldade que eu vejo, [...], é que, a rede iniciou, numa interação individual, e não institucional, [...] E aí, o que aconteceu, a constituição

da rede, quando ela é uma rede informal, aquele face a face entre um pesquisador de uma instituição e outro pesquisador, vai funcionando relativamente bem. Mas quando você formaliza isso, a rede mesmo [...], tem a instituição que cada um dos membros está envolvido, tem metas, tem compromissos assumidos e que muitas vezes faz com que você não possa interagir, de forma mais adequada, para que essa rede se consolide... São problemas internos, eu não diria problemas, são processos internos, de cada uma das instituições, que bloqueiam a constituição dessa rede [...].

Ou seja, as relações acabam se estabelecendo mais facilmente na informalidade e quando ainda não há concretamente a instituição por detrás de cada pesquisador, conferindo-lhe outros compromissos, forçando-o, então, a equilibrar suas atividades, em alguns casos até com prioridades bem delimitadas. Boaventura Santos (2008) dá destaque às relações institucionais no sentido de que o espaço da universidade seja campo propício ao estabelecimento de novas relações, parcerias, contatos, grandes mudanças que se efetivadas podem facilitar a consolidação da ideia de rede de pesquisadores, por exemplo:

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2008, p.56).

O autor chama atenção para as mudanças na produção do conhecimento e a necessidade de se investir em contextos interdisciplinares a partir do uso de novas tecnologias. Trata-se de se pensar em rede considerando a observação do referido autor quando destaca a necessidade de mudança epistemológica dentro de nossas universidades, a partir da ecologia de saberes. Estes saberes em rede favorecem as trocas, ecologia, segundo o autor, “que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência” (p. 69). Entretanto, conforme afirmou o 8º Fio, existem problemas, processos internos de cada uma das instituições que podem inibir e dificultar a constituição dessa rede.

Nesse sentido, também a falta de confiança nos avanços tecnológicos, chamada de “falta de confiança epistemológica na ciência” pode emperrar novos e importantes processos sociointerativos capazes de favorecer a consolidação da rede. As palavras de Morin (2003, p. 32) ressaltam alguns detalhes importantes a serem considerados nessa discussão:

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento das ciências, exige homens com um campo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridem as fronteiras históricas das disciplinas.

Ora, que outro espaço irá proceder com mais especificidade uma reflexão epistemológica sobre redes que não a universidade, considerando ser esse um terreno fértil para a construção do conhecimento científico no século XXI? Com a necessidade pertinente de se pensar a consolidação de uma rede de pesquisadores, a nossa reflexão se ancora novamente nas palavras de Morin (2003, p. 14):

A inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional.

A falta de uma visão de mundo baseada na potencialidade da relação entre os pesquisadores desponta como uma das maiores dificuldades para o trabalho em rede. Além disso, muitos *Fios* falam sobre o fracasso da tentativa em participar efetivamente desse processo. Alguns chegaram a destacar justificativas para o “não” trabalho em rede, conforme enfatiza o 1º Fio:

[...] é o tempo das pessoas. Tempo [...] Porque às vezes você sente que as pessoas estão ansiosas por participar, mas já tem um número de compromissos assumidos que não necessariamente é aquilo que gostaria de fazer, aí fica naquele conflito quase que interno entre eu gostaria de estar fazendo isso, mas eu tenho que fazer aquilo.

As dificuldades vêm também associadas à falta de tempo com destaque à falta de espaço nas agendas de cada participante para dar vida a um projeto nesse formato. O 3º Fio enfatiza esse mesmo pensamento:

[...] as dificuldades na verdade são as de sempre, porque uma coisa é você já ter uma temática já sendo trabalhada, por um, mesmo que não seja em forma de rede, por várias pessoas que se conhecem, então é fácil, um pouco mais fácil de reunir as pessoas, mas pra começar um projeto realmente é bastante difícil... Ter tempo pra se organizar, se reunir, isso é muito difícil, ainda hoje é muito difícil, mesmo já formada a rede. Então dispensamos vários parceiros que nós pensamos, contatamos, e até se entusiasmaram no começo, mas depois que viram que era bem difícil, ter tempo em suas agendas pra se reunir... Principalmente talvez isso.

Aqui podemos trazer ainda que a aptidão para contextualizar e integrar é uma habilidade da mente humana (MORIN, 2003). Mas é preciso desenvolvê-la e muitos pesquisadores não percebem que permanecem resistentes ao justificarem a falta de espaço na agenda como uma dificuldade estrutural. Integrar atividades que acontecem no real e no virtual (espaço onde circulam informações) é uma habilidade que precisa ser desenvolvida e não inibida.

O 4º Fio destaca ainda a dificuldade de alguns coordenadores que, mesmo tendo boa vontade, não conseguem realizar algumas reuniões tendo em vista o grande número de pessoas envolvidas:

Eu acho que a questão mais complicada é acertar as agendas de todo mundo para algumas atividades que precisam ser realizadas com presença física, e que não podem ser resolvidas por email, ou pelo blog, enfim, qualquer outra ferramenta.

Esse foi um problema bastante destacado pelos entrevistados como impedimento para a consolidação da rede. De fato, trata-se de uma nova forma de trabalhar, modo muito diferente do que se viu até então. Sem essa compreensão, muitos pesquisadores entendem como problemática a falta de um “comando”.

Visto de outra maneira, o “tempo” pode não ser apenas uma desculpa ou resistência conforme pontuamos acima. Sabemos que é preciso ter tempo disponível para se investir na consolidação de uma rede de pesquisadores, pois dele dependem inúmeros fatores como o

próprio aprendizado de cada integrante para o fortalecimento desse tipo de trabalho, que inclui retroalimentar e distribuir informações. Estes elementos negativos juntos podem, de fato, significar entraves ao trabalho.

Nesse sentido, os primeiros depoimentos aqui considerados também nos levaram a refletir sobre a falta de uma compreensão do grupo sobre interdisciplinaridade. O termo interdisciplinaridade tem muitos significados. Segundo Morin (2003), interdisciplinaridade pode ser entendida como uma grande mesa de negociações onde muitos se reúnem, mas cada qual pensando em defender seus próprios interesses, o que acabaria por confirmar as barreiras disciplinares e aumentar a fragmentação do conhecimento. Como afirma o 5º Fio referindo-se aos diferentes saberes que distinguem os fios:

A interdisciplinaridade tem sido bastante grande. Talvez essa seja uma das dificuldades...

O 2º Fio segue nos mostrando isso:

Eu tenho um pouco de dificuldade em relação aos diferentes subprojetos.

Contudo, a interdisciplinaridade de que tratamos no trabalho inclui troca e cooperação. Sobre isso, encontramos algo importante no depoimento do 1º Fio:

Todos eles tiveram que se deslocar da sua zona de conforto pra trabalhar com o tema. Mais um motivo pra essa iniciativa ter uma parte inicial bastante custosa...

Nesse sentido, é preciso estar consciente da questão do paradigma que firma nossa posição sobre uma determinada forma de ser e fazer. O paradigma cristaliza nossa visão de mundo sobre o trabalho, por exemplo. Sair dessa zona de conforto e encarar o novo pode se tornar realmente um movimento penoso para a vida dos pesquisadores. Outro fator destacado pelo 5º Fio dessa rede chama a atenção para e evidencia o viés paradigmático do qual falamos. Este Fio entende que a rede se caracteriza muito mais de forma multidisciplinar do que interdisciplinar:

[...] não necessariamente ela seja interdisciplinar [...], no interdisciplinar a gente precisaria ter uma interface na própria prática metodológica de cada pesquisador, nem sempre isso é conseguido (...), a gente tem feito

um esforço muito mais multidisciplinar, com diferentes olhares sobre o mesmo foco, e sequer a médio prazo conseguiremos uma articulação interdisciplinar.

Este Fio mostra conhecimento sobre diferentes perspectivas epistemológicas para o trabalho em rede e sobre isso convém refletir a diferença entre essas concepções citadas consideradas à luz da teoria. Fazenda (1997) esclarece que a interdisciplinaridade se caracteriza como um campo sem um sentido único e estável, pois envolve a conversação e integração das disciplinas/saberes. Não obstante, segue a autora nos dizendo que a interdisciplinaridade “assinala uma tentativa de busca do saber unificado para preservar a integridade do pensamento e do restabelecimento de uma ordem perdida” (FAZENDA, 1997, p. 31).

Seguindo essa perspectiva teórica, é necessário compreender que “o grande problema” está em encontrar a difícil via de articulação entre as ciências, considerando que cada uma tem mesmo uma linguagem própria/conceitos que nem sempre podem ser transferidas a outro campo. Entretanto,

[...] devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (MORIN, 2003, p. 115).

O 7º Fio assim reflete sobre a questão: [...] *Porque, deixa eu ver essa questão da rede, como eu sei que existe redes, que não são interdisciplinares.* Essa ponderação mostra a complexidade da concepção de rede por parte dos pesquisadores. A complexidade nos apresenta uma ideia de dialogia, de como compreensões diferentes e distintas sobre um mesmo contexto podem ser complementares. Para Morin (2003, p. 96), a dialogia “permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. Uma associação complexa (complementar, concorrente, antagônica) de instâncias necessárias de conjunto à

existência. Esse princípio nos permite entender os processos grupais e a gestão de equipes como diferentes lógicas, que não apenas comungam, compartilham e se complementam, mas também que concorrem e, inclusive, se opõem. Assim, entendemos que o princípio dialógico nos mostra que diferentes lógicas convivem, sem necessariamente se excluírem.

A característica fundamental da rede é a sua abertura e a horizontalidade das relações. “Redes não são, portanto, apenas uma outra forma de estrutura, mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente” (DUARTE et al., 2008).

Convém destacar a dificuldade que temos de nos posicionar como sujeitos de nossas ações, a responsabilidade nos processos que desencadeamos. Isso porque:

De alguma forma, a ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor. O sujeito foi expulso da Psicologia, expulso da História, expulso da Sociologia; e, pode-se dizer, o ponto comum às concepções de Althusser, Lacan, Lévi-Strauss foi o desejo de liquidar o sujeito humano (MORIN, 2003, p. 118).

Desse modo, como declarou o 1º Fio, as dificuldades são próprias às pessoas e também à compreensão de que somos, ao mesmo tempo, produtos e produtores dos processos socioculturais. As pessoas têm suas características peculiares, fazem e produzem no contexto da rede. Diferentes vivências podem acontecer na esfera da força política, conquistas, parcerias, trocas, amizades, afetos, apoios, diálogos, participação, formas de convivência, aprendizados e criação de conhecimentos, entre outras possibilidades. Ou seja, trabalhar em rede inclui tecer a rede e viver a rede (MARTINHO, 2003). Isso porque os sistemas vivos interagem e funcionam em rede. Mas, depoimento sobre essa dificuldade segue nas palavras do 3º Fio:

[...] uma outra dificuldade que outros parceiros têm é que têm uma estrutura hierárquica na empresa, nas instituições...e aí (...) ou a empresa admite que eles participem dos projetos deles, dando o devido tempo a eles... tempo necessário pra que eles participem efetivamente, ou então fica bem complicado.

Aqui fica esclarecido a forma como se estabelece o “trabalho em rede” como no caso pesquisado. Alguém coordena, a estrutura segue tendo um centro de controle e as pessoas envolvidas encontram dificuldade para encaminhar e dar seguimento às suas propostas. Sendo assim, vimos que o pensamento fundamentado na ideia de hierarquia apresenta-se como uma barreira paradigmática para esse trabalho. A troca de saberes pode estar sendo inibida e um paradigma perpetuado:

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa (sic) de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de acções (sic) de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2007, p. 70).

O autor acima destaca a necessidade de se pensar em relação e alerta para a riqueza que o diálogo pode trazer ao trabalho dos pesquisadores. Conforme o 3º Fio, [...] *as outras pessoas, ou participantes que trabalham na empresa, e que têm hierarquia, e a empresa define os trabalhos que são aceites, os projetos, ou o quanto cada participante pode trabalhar em algum projeto, isso aí na verdade não vai acabar*. Depoimento que sinaliza uma descrença firmada pela dificuldade que temos em mudar nossos paradigmas para o trabalho.

A hierarquia impede o estabelecimento de relações interativas e democráticas como exige um trabalho concretamente reticulado. Para tanto, convém dar destaque ao pensamento de Capra (1996): hierarquia como uma projecção humana, pois o que existe na teia da vida são redes dentro de redes, como segue destacando o 2º Fio: [...] *eu posso ter uma rede de pesquisadores que não se conversa... a situação ideal é que houvesse digamos ai um alinhamento [...]*. Esse alinhamento é, no caso, uma postura, diálogo para a participação. Se isso não ocorrer, as dificuldades se firmam e impedem o processo esperado.

Capra (1996, p. 43) chama nossa atenção para a capacidade que temos de trabalhar coletivamente, sem hierarquia, sendo essa uma das

características mais distintivas dos sistemas vivos. Mas não se pode esperar que isso também ocorra nas sociedades humanas onde a pirâmide é um desenho institucional bastante comum e a hierarquia parece ser, desde sempre, o “modo natural”⁵ da organização dos relacionamentos humanos.

Para essa nova proposta, uma nova convivência baseada em diálogo, partilha e valorização do conhecimento se torna necessária. A participação em projetos depende de acordos entre pessoas e instituições e pode operar mudança nos paradigmas que governam cada um dos integrantes. Perceber todo processo de produção do conhecimento pode, nesse paradigma, nos auxiliar a vislumbrar as possibilidades de troca, cooperação, interatividade.

Seguindo nessa discussão, em concordância com o que já foi exposto, chegamos a uma dificuldade que julgamos ser fundamental: pensar hoje o entrelaçamento entre real e o virtual como espaços de consolidação de uma rede de pesquisadores para a produção do conhecimento: [...] *vejo a questão inclusive dos emails... eu senti a necessidade de criar um espaço sistemático, para que o grupo pudesse estar discutindo, colocando as suas dificuldades, as coisas boas que cada um estaria fazendo, pra gente ter uma sintonia melhor.* Estas são palavras do 2º fio, referindo-se àquilo que ele denomina a um “espaço sistemático” criado para que o grupo pudesse estar discutindo questões da rede com maior frequência. O uso cada vez maior da tecnologia propicia a consolidação da rede virtual amplamente discutida por autores contemporâneos como Pierre Lévy (1996, p. 11):

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo a modalidade do estar junto a constituição do nó: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual [...] Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço

5 Considerando o pensamento do autor, é relevante destacar que a presença da hierarquia entre as relações estabelecidas dentro de uma perspectiva em rede é algo inerente à ação humana, institucional. Ou seja, não se trata, no âmbito dessa questão, de algo dado, que naturalmente deve prevalecer nas relações.

desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma on da de fundo que ultrapassa amplamente a informatização.

Nesse sentido, o uso de recursos para articulação da rede se justifica e o blog, entre outras funções, é o suporte da memória do projeto que se desenvolve por manter a disposição do grupo um espaço para a construção e registro do processo. Sem dúvida, um grande potencial coletivo de interação, produção e socialização do conhecimento produzido pelo grupo. Entende-se que o blog oferece todo esse potencial porque é uma ferramenta de mediação social.

Dessa forma, espera-se que a rede virtual se constitua para além de um instrumento de registro de informação, pois ela permite a reorganização de estratégias e reflexões. Uma rede articula relações que movimentam a inteligência coletiva entrelaçando o espaço virtual e o real. As mensagens, os emails, tudo que circula nesse contexto exerce papel fundamental no favorecimento de uma sociedade que vive e discute em rede, num movimento constante de mudança cultural. Santos (2003) chama de “desconfiança epistemológica” a resistência das pessoas em entrar num trabalho como esse. Essa desconfiança ocorre quando muitos ainda desconfiam dessa forma de construção de conhecimento e, por isso, não fazem uso das ferramentas como blog e emails.

A rede pode ser ampliada considerando a busca constante de articulação; todavia, como entrelaçar o real e o virtual para o trabalho se essa é uma atividade minada pela desconfiança? Eis o aprendizado que precisamos buscar para uma atuação efetiva em rede; enfrentar essa dificuldade paradigmática de se produzir conhecimento num trabalho de caráter coletivo, em que uns aprendem com os outros porque todos sabem algo.

Os depoimentos vão deixando claro que a própria dinâmica da rede traz consigo também os seus entraves, seus paradoxos. É o que Morin (2003, p. 117) chama de dialogia no âmbito de uma realidade complexa, “[...] o pensamento complexo, a um só tempo separa e associa, reduz e complexifica, trazendo a relação de convívio e inseparabilidade dos antagonicos, dos concorrentes, dos contrários”.

A rede é o sujeito coletivo da construção de um conhecimento único: a partir de inúmeras interações pode surgir a inteligência coletiva.

TENSÕES E ARTICULAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA INTELIGÊNCIA COLETIVA

Do paradigma dominante ao paradigma emergente (SANTOS, 2006), fizemos uma grande reflexão epistemológica e por ela crescemos como pesquisadores. A epistemologia de redes foi o aprendizado incorporado no campo da pesquisa, constituindo-se forte inspiração para as ações cotidianas educativas.

Nesse aspecto, a produção desse conhecimento indicou-nos um espaço para o qual não se pode prever ações ou comportamentos. De um relato a outro, a complexidade do processo foi se revelando e nos sentimos cada vez mais perturbados pela realidade que se apresentava. A morfologia de *rede* mostrou ser um valioso recurso para o estudo e para a vida, tendo em vista as interações, rearticulações e entrecruzamento de ideias que movimentam essa proposta.

A falta de confiança nos avanços tecnológicos, a que chamamos de “falta de confiança epistemológica na ciência”, pode emperrar novos e importantes processos socioculturais como a consolidação de uma inteligência coletiva para o desenvolvimento do conhecimento.

Uma dificuldade bastante destacada pelos participantes da pesquisa diz respeito à falta de uma visão de mundo baseada na perspectiva relacional. Aprendemos, ao articular teoria à prática, que a interdisciplinaridade é o fundamento epistemológico capaz de constituir uma grande mesa de negociações onde muitos e diferentes pesquisadores se reúnem para a troca de saberes. Todavia, essa mesa acaba muitas vezes não funcionando, pois cada qual segue defendendo seus próprios interesses, preservando o seu argumento específico, o que pode aumentar a fragmentação do conhecimento.

Entretanto, o argumento da interdisciplinaridade não repousa em um consenso: qualquer tentativa de explicitação conceitual vem acompanhada de diferentes versões, sendo muitas vezes mais teorizado do que praticado, com muitas críticas sobre sua aplicabilidade. Podemos dizer que a dificuldade de se firmar uma atitude interdisciplinar está em nossa própria visão de mundo e numa necessária substituição de uma concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano. A interdisciplinaridade precisa ser vivida e requer uma atitude de busca, de vontade para a mudança paradigmática.

Assim, quando situamos a discussão proposta na necessária relação entre a teoria e a prática em rede, descobrimos que esse processo, por sua complexidade, exige profunda e constante reflexão. A rede pode consolidar-se como uma inteligência coletiva por meio daqueles que se abrirem ao diálogo, o que envolve também uma “participação ativa” e maior cooperação.

Desse modo chegamos ao final dessas considerações, destacando tensões e articulações possíveis para a reflexão sobre um objeto de pesquisa complexo e desafiador através do qual pudemos observar forte tendência à consolidação da rede considerando a disposição do grupo em se abrir à pesquisa e à problematização.

Para o trabalho em rede, não vale prescrever nem esperar que aconteça o que se previu - é preciso acatar a forma de participação de cada integrante e, com responsabilidade, propor, sugerir, fortalecer “a mesa de negociações da interdisciplinaridade”.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. P. **O mediador de emoções**. Pelotas: Livraria Mundial, 2008.

_____. **A prática da mediação em busca de um mediador de emoções**. Pelotas: Seiva, 2004.

BALESTRIN, A; VERSCHOORE, J R & REYES JUNIOR, E. O campo de estudo sobre redes de cooperação interorganizacional no Brasil. **RAC**, Curitiba, v. 14, nº 3, art. 4, p. 458- 477, mai.-jun., 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Sergio Bulgacov; Fabiane Cortez Verdu. Rede de pesquisadores da área de administração: um estudo exploratório. In: **RAC**, 2001, p. 163-182. Disponível em: <http://www.anpad.org.br>. Acesso em: 09 set. 2011.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1992.

CARPES, G. As redes: evolução, tipos e papel na sociedade contemporânea. In: **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, v. 6, nº 2, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHIZZOTTI, A. A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila (Orgs.). **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FAZENDA, ICA. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9ª ed. Trad. Beatriz Viana Boeira; Nelson Viana Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 2ª ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é o virtual?** Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARTINHO, C. Uma introdução às dinâmicas de conectividade e da auto-organização: WWF – Brasil. São Paulo: WWF, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, nº 2, p. 191-210, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Livraria Sulina, 2006.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F.M; SILVA, M. J. DA. **Para navegar no século XXI**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. 2ª ed. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RECUERO, RC. **Redes sociais na internet**. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria Sulina, 2011.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOBRE FRAGMENTAÇÃO EM “O AMOR DE PEDRO POR JOÃO”, DE TABAJARA RUAS

On fragmentation in O amor de Pedro by Joao de Tabajara Ruas

Maria Iraci Cardoso Tuzzin¹

André Soares Vieira²

Recebido em: 09 mar. 2016

Aceito em: 11 abr. 2016

RESUMO

A proposta do texto consiste em analisar o romance O amor de Pedro por João de Tabajara Ruas (1982) no intento de refletir sobre a fragmentação em diálogo com outras artes. Tal tendência é prática recorrente no referido trabalho do artista gaúcho Tabajara Ruas (1942). Para tanto, enunciados teóricos figurados nos estudos de Flora Süssekind (2006/1985) e Silviano Santiago (2002/1982) constituem base teórica da argumentação que segue.

Palavras-chave: Literatura. Romance. Crítica literária.

ABSTRACT

The proposal here is to analyze the novel O amor de Pedro by Joao de Tabajara Ruas (1982) in an attempt to reflect on the fragmentation in dialogue with other arts. This trend is standard practice in work Tabajara Streets' work (1942). For that, theoretical statements figured in studies of Flora Süssekind (2006/1985) and Silviano Santiago (2002/1982) are theoretical basis of our argumentation.

Keywords: Literature. Novel. Literature critics.

1 Maria Iraci Cardoso Tuzzin, Doutoranda, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: mariatuzzin@gmail.com.

2 André Soares Vieira, Doutor, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: andysv@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

A fragmentação tem aparecido, na estética da literatura contemporânea, como um modo recorrente de narrar. Trata-se de um recurso utilizado principalmente pela vanguarda pós-64 que, dialogando com o Cinema Novo, por exemplo, intenta atualizar a representação da realidade, desenvolvendo artifícios de linguagem alinhados à não linearidade dos acontecimentos. Desse horizonte, alguns escritores, entre eles Tabajara Ruas, escreveram contos e romances orientados por uma proposta estética de corte abrupto, de simultaneidade, de velocidade.

Uma amostra dessa proposta é o premiado filme de curta-metragem, de 1986, dirigido por Jorge Furtado e José Pedro Goulart, *O dia em que Dorival enfrentou a guarda*. Esse é uma adaptação do oitavo episódio do romance *O amor de Pedro por João*, inicialmente publicado como um conto. De um lado, essa referência remete à ideia de consonância entre a literatura e o cinema; de outro, critica a sociedade pós-64, seduzida pela euforia do “milagre brasileiro”.

Portanto, o texto propõe discutir a fragmentação como uma tendência no romance de Tabajara Ruas a partir dos estudos de Flora Süssekind (2006/1985) e Silviano Santiago (2002/1982), principalmente e ao mesmo tempo comparando-o a textos do início do século XX em consonância com outras artes.

SOBRE A LITERATURA

A forma de narrar vem apresentando alterações no âmbito literário, em especial as narrativas longas. Florescidas na Idade Média, essas tiveram a epopeia como gênero tradicional, focalizando grandes aventuras, personagens heróicos e enredos abarcando diversos homens, cujas ações poderiam sofrer influência dos deuses, que acompanhavam viagens e infortúnios dos personagens, tal como se percebe nas obras de Homero. Nessas, o universo épico é visto como homogêneo, e as relações e os produtos do homem são tão substanciais quanto sua personalidade, do que decorre uma espécie de totalidade do ser. Após o ápice desse gênero, o século XIX assiste ao triunfo de outro: o romance,

o qual, explorando a sociedade burguesa moderna, mostra o homem como solitário e problemático.

Entre o final do século XIX e início do século XX, com a Revolução Industrial consolidada, a literatura robustece um diálogo com o universo da técnica. Dessa interlocução, surgem relações com a história dos meios e das formas de comunicação, cujas inovações e transformações afetam tanto a sensibilidade e o cotidiano dos escritores e dos leitores, como as formas e técnicas literárias. A literatura brasileira de virada do século e das primeiras décadas do século XX registra a passagem de um ‘mundo-natureza’ para um ‘mundo-imagem’, resultado da tentativa de se construir um cenário moderno para o país. A análise de textos escritos no período identifica uma mesma tendência temático/formal recorrente, a: “[...] paisagem tecno-industrial em formação” (SÜSSEKIND, 2006, p. 15) e suas consequências.

Ao longo do século XX, as manifestações literárias caracterizam-se pela opção de um estilo distinto ao das narrativas anteriores, nas quais personagens, tempo, espaço e gêneros literários eram relativamente definidos, assim como a objetividade narrativa. Nesse momento, diferentes elementos passam a servir como caracterizadores da composição literária. Entre eles, é possível citar a hibridização de gêneros literários, a fragmentação da forma narrativa e do sujeito, a discussão da articulação entre literatura e realidade, entre outros.

Efetivamente, na década de 60 e 70, grande parte do romance brasileiro assume singular papel de retratar a realidade conturbada dos regimes militares. Tornou-se, desse modo, por vezes, instrumento de denúncia da violência e da opressão. Em função disso, abriu: “campo para uma crítica radical e fulminante de toda e qualquer forma de autoritarismo” (SANTIAGO, 2002, p. 14).

Na elaboração de tais textos, são observados procedimentos e soluções múltiplos, como presença de estilo cinematográfico e/ou jornalístico, recurso alegórico, discurso autobiográfico e memorialista, entre outros, que caracterizam as obras do período como um espaço de pluralidade estética.

Ao analisar a prosa pós-64, Flora Süssekind (1985) discorre sobre o caráter de denúncia e o teor informativo das obras literárias. Segundo ela, o principal objetivo dos textos escritos, nesse período,

era “Preencher as lacunas de informação dos jornais e veículos de comunicação de massa, aproveitar-se de seu próprio caráter artesanal e de um conhecimento prévio de seu público restrito” (SÜSSEKIND, 1985, p. 21).

Além do mais, de um lado, a literatura volta-se para um naturalismo, visível nos romances-reportagem ou disfarçado nas parábolas e narrativas fantásticas e, de outro, forma-se uma ‘literatura do eu’, dos depoimentos, das memórias, da poesia biográfico-geracional, enfatiza ainda a ensaísta.

Santiago (1982), em perspectiva semelhante à de Sússekind, analisa a literatura produzida no período de repressão, afirmando que ela se caracteriza por aspectos formais diferentes daqueles predominantes até então: um que adota a escrita alegórica ou fantástica e outro que recupera, de diferentes maneiras, o realismo regionalista. No dizer de Santiago:

Houve uma primeira e camuflada resposta da literatura às imposições de censura e repressão feitas pelo regime militar: a prosa de intriga fantástica e estilo onírico em que o intrincado jogo de metáforas e símbolos transmitia uma crítica radical das estruturas de poder no Brasil [...]. Houve ainda o romance-reportagem [...], em que se denunciavam os arbítrios da violência militar e policial nos anos duros do AI-5, arbítrios estes que tinham sido escondidos da população em virtude da censura imposta às redações de jornal e aos estúdios de televisão (SANTIAGO, 2002, p. 17).

Entretanto, não há consenso, entre os críticos, quanto a uma dicotomia tão nítida como a apontada anteriormente, nem quanto à sua precípua intenção de camuflar-se perante a censura. Em *Jornal, realismo, alegoria: o romance brasileiro recente*, Davi Arrigucci Jr considera que há, na literatura dos anos 70:

[...] um desejo muito forte de voltar à literatura mimética, de fazer uma literatura próxima do realismo [...] e com um lastro muito forte de documento. Portanto, dentro da tradição do romance brasileiro, desde as origens. Isso se colocou através de uma espécie de neonaturalismo, de neorealismo que [...] está ligado às formas de representação do jornal (ARRIGUCCI, 1999, p. 77).

Em síntese, os modos literários de representar, na década de 60 e 70, agrupam-se distintamente entre aqueles que adotam técnicas do romance-reportagem, outros que imitam técnicas jornalísticas, e aqueles em que figuram determinados segmentos sociais, na opinião de Arrigucci Jr.

Sem a pretensão de colocar um ponto final na discussão sobre a evolução das formas de narrar ao longo do tempo, para continuar é necessário distinguir, nos limites deste estudo, como se apresenta a narrativa ficcional de Tabajara Ruas do ponto de vista temático, em consonância com outras artes e meios, bem como seu aspecto voltado para o trabalho artístico, com a linguagem a partir de um horizonte histórico-cultural específico.

CENÁRIO PÓS-64

O período que permanece no imaginário social como ‘década de 70’ corresponde ao auge do chamado ‘milagre brasileiro’. Esse foi marcado pela euforia de uma classe média que, finalmente, conseguia o acesso a bens de consumo, como o automóvel popular zero quilômetro e a tevê em cores, ainda na ignorância quanto aos juros que, literalmente, seriam dela cobrados nas décadas seguintes, por conta dos recursos que vinham em profusão das metrópoles capitalistas, onde havia excesso de liquidez, conforme assinala Gaspari (2002).

Em amplos setores da sociedade brasileira da época, a pseudoentrada no maravilhoso mundo do consumo camuflava as vozes que se contrapunham à truculência e às arbitrariedades do governo militar. Ademais, no imaginário cultural, esse período foi marcado, desde o início, por uma aura de transgressão, trazida pelos jovens baianos com a *Tropicália*, entre outros movimentos.

Marcou-se, também, pela resistência da imprensa periódica, silenciada à força pela censura, ou pelas ações violentas, que destruíam bancas onde houvesse à venda periódicos proibidos. Outra marca desse período foi a resistência que se exerceu em ambientes culturais, como o cinema ou o teatro. Nesse último, agressão e prisão podiam atingir, inclusive, atores ao final do espetáculo, como ocorreu com o elenco de *Roda viva*, de Chico Buarque, em 1968.

Nesse quadro de época, uma das preocupações incide nos rumos da literatura de ficção. O controle afetou a atividade intelectual e limitou as possibilidades de expressão. Em ensaio intitulado *Censura: uma pista dupla*, Flora Süssekind observa que, embora o cerceamento às obras literárias fosse esporádico, seu espectro pairava, inquietante, como uma ameaça aos escritores.

Esse é o período em que mais claramente se passa a sentir a presença de um censor ao lado da máquina de escrever. Uma espécie de Fleury das letras acompanha de perto a produção literária dos anos 70. Em vez de dialogar com a realidade, nossa interlocutora predileta era a censura. Assim, a realidade foi se convertendo em miragem, e a censura foi perdendo o seu tradicional papel policial e burocrático para se converter em “musa inspiradora”, comentou Geraldo Carneiro em artigo publicado na “Revista de Domingo” do Jornal do Brasil em 7 de abril de 1985” (SÜSSEKIND, 1985, p. 31).

De outra perspectiva, Renato Franco destaca, em *Itinerário político do romance pós-70*, que a produção literária que se firmou, a partir de 1964, teria atravessado momentos distintos: o primeiro período, de 1964 a 1968, desfavorável à prosa de ficção; no entanto, propiciou o aparecimento de duas tendências a orientar a produção romanesca, uma delas constituída pelo romance de impulso político, mais afinado com a atmosfera experimentada pela produção cultural da conjuntura; e de outra vertente, que trata, prioritariamente, de aspectos diversos da vida cidadina e, por isso, originou uma literatura nomeada ‘romance da desilusão urbana’, cujos temas desenvolvem-se, basicamente, em torno do paradoxo gerado pelo processo de urbanização e pelas consequências positivas para a situação social brasileira.

O segundo momento, que cobriu os anos 1969 a 1974, experimentou, logo após o AI-5, intensa alteração em suas preocupações e perspectivas. As modificações foram provocadas pela repressão estatal e pela eclosão dos movimentos guerrilheiros de oposição armada e clandestina. Alguns romances desse período trabalham com questões relativas à resistência armada ao regime militar e à adesão, por grande parte da esquerda, à guerrilha. Além disso, revelam a indecisão de escritores sobre o que escrever e, ao mesmo tempo, colocam, sob suspeita, o engajamento político que marcou o romance ao final dos anos 60.

O terceiro segmento marcou os anos 1975 a 1979. Nesse período, a produção literária adere a formas novas e originais para responder aos desafios impostos pela conjuntura histórica. Época rica em desdobramentos estéticos, marcada por romances nos quais predomina a opção pela referencialidade biográfica ou social, pautada ora numa linguagem cifrada, ora descritiva, ora naturalista ou jornalística. No período, autores optam pela minimização da ação narrativa, pelo diálogo carregado de ironia, pelo recurso ao diário íntimo, pelo silêncio, pela estética do espetáculo, pelas memórias, pelo humor e pela sátira (FRANCO, 1998, p. 27-141).

Nesse cenário, a ausência de contornos explícitos, na forma dos romances, denota maleabilidade estrutural e vivacidade do gênero. Em função disso, a criatividade do romancista é impelida à ampliação. Para Silviano Santiago, transformações sociais percebidas no período pós-64 sugerem modificação na estrutura da escrita porque o romance passa a atender a uma nova perspectiva, em que: “processos estéticos e políticos descontínuos e múltiplos, plurais, coexistem” (SANTIAGO, 1982, p. 156).

Em resumo, o cenário histórico-cultural pós-64 é marcado pelo contraste de ideias, que oscilam entre alienação e engajamento no que se refere à representação da realidade, via diferentes manifestações artísticas. A literatura pós-64, de um modo geral, ressent-se com a imposição da censura e encontra, no caminho da reinvenção, alternativas. Na esteira desse contexto, o escritor Tabajara Ruas transpõe o realismo trivial verificado em muitas ficções coetâneas, as quais visavam representar o destino dos militantes sociais, e elabora um romance cuja complexidade estrutural cria uma atmosfera de invenção e de surpresa.

O ROMANCE O AMOR DE PEDRO POR JOÃO

As peripécias que cercam o romance, sua criação e sua publicação, bem como aspectos da trajetória de seu autor, merecem um relato à parte. De modo análogo a outros escritores latino-americanos dos anos 60 e 70, Ruas formula uma narrativa inserida num processo histórico que inclui duas guerras mundiais, o desmantelamento da guerrilha latino-

americana (1969-1972) e o significativo abalo dos ideais esquerdistas predominantes entre a intelectualidade.

Sua prosa emerge de um cenário no qual um movimento político liderado pelas Forças Armadas assumiu controle do Estado brasileiro, e os opositores foram presos, torturados, assassinados ou exilados. Publicado em 1982, o romance teve demorada elaboração, um período de dez anos. Foi escrito durante o tempo em que Marcelino Tabajara Gutierrez Ruas, nascido em 1942, em Uruguaiana, viveu exilado, inicialmente, na América do Sul, depois na Europa, de forma mais precisa, na Dinamarca (1971-1981).

O amor de Pedro por João é constituído por doze capítulos, cada um deles dividido em um número quase sempre regular de subcapítulos. Esses últimos são apresentados a partir de um cabeçalho indicado apenas por um algarismo entre colchetes, em mais de trezentas páginas. Tematiza as memórias de um grupo de três gerações de combatentes. Expõe a clandestinidade da guerrilha. Cita a literatura, a pintura, o cinema, a música. Descreve duas viagens simultâneas. Inicia pelo final da trajetória das personagens, estrutura-se em blocos com transição brusca, despreza encadeamento convencional entre capítulos, pluraliza o foco narrativo, suprime nexos temporais e inviabiliza síntese linear do enredo.

Sem dúvida, trata-se de um texto esteticamente fragmentado, conforme resume e atesta Regina Zilberman, em seu ensaio *Rapazes e moças latino-americanos*, presente na parte introdutória do livro de Tabajara Ruas:

O primeiro capítulo e nos demais onze capítulos do romance, compõe-se o mosaico que conta o destino de pessoas que tomaram o caminho da revolução em um período em que dominavam forças conservadoras e reacionárias na maior parte do continente latino-americano (ZILBERMAN, 2014, p. 8-9).

Desse modo, no capítulo um, o romance de Tabajara Ruas situa o leitor em um momento presente, localizando a ação narrativa no Chile, cujo contexto político apresentava o então presidente Salvador Allende já deposto, e Augusto Pinochet governando. A primeira cena é aberta com a acolhida do personagem Marcelo Oliveira (jovem combatente

brasileiro) pela embaixada argentina, situada no Chile, e os respectivos trâmites burocráticos correspondentes: “agora o senhor é hóspede do governo argentino, senhor Oliveira” (RUAS, 2014, p. 14).

No capítulo dois, um pequeno diálogo anuncia que a narração retrocede no tempo e desloca-se no espaço, situando-se em um passado imediatamente anterior àquele da cena de abertura, referindo-se, agora, ao importante acontecimento histórico ocorrido no Chile em 1973, que destituiu violentamente do poder o presidente socialista Salvador Allende. A confirmação dos fatos é atestada pela conversa breve entre o casal de guerrilheiros Dorival e Ana, no apartamento deles, no Chile: “o que há, pô? Golpe – respondeu ela” (RUAS, 2014, p. 17).

Na sequência, isto é, no terceiro capítulo, a atuação das personagens salta para o Brasil e volta no tempo ainda mais: “Hermes [...] folheou uma *Veja* do verão de 70” (RUAS, 2014 p. 22). Os protagonistas estão em uma praia do litoral gaúcho: “[...] o mar [...] onde a burguesia porto-alegrense compensava suas vidas em fugazes fins de semana” (RUAS, 2014 p.19). Onde Marcelo Oliveira e o também jovem combatente Hermes realizam uma ação emblemática, com desdobramentos importantes no transcurso da intriga. Ali, eles depositam uma “caixa no piso junto à porta [...] do bangalô” (RUAS, 2014, p. 20).

Essas personagens são jovens militantes esquerdistas provenientes da área estudantil, porém outros protagonistas, pertencentes a duas gerações anteriores, entram em cena à medida que as partes se sucedem, de tal modo que as sequências narrativas formam uma coletânea polissêmica e aberta de memórias e histórias, como é exemplificado a seguir, com base no capítulo quatro.

Nessa etapa da trama, um narrador neutro nomeia e descreve, de maneira sucinta, dois representantes da primeira geração de guerrilheiros por meio de um procedimento discreto, sinalizado por vestígios temporais e envolvendo a palavra “Coluna”, grafada com letra maiúscula. O indício é uma referência implícita ao movimento político liderado por militares contrários ao governo da República Velha e às elites agrárias, que ocorreu entre os anos de 1925 e 1927 e que percorreu o Brasil, denominado ‘Coluna Prestes’.

Nos últimos parágrafos do referido capítulo, pode ser lido que: “A Coluna começou a mover-se. Como algo irreal, como um trem, poderosamente, esmagando as casas com o poder da sua magnificência, a Coluna começou a mover-se” (RUAS, 2014, p.27-28). A imagem produzida por essa descrição é impactante e carregada de simpatia ao movimento tenentista. Ainda, ela situa o leitor no tempo histórico. Sob outro ponto de vista, entretanto, a metáfora do trem amplia-se em importância e permite estabelecer um paralelo entre *O amor de Pedro por João* e a prosa dos primeiros anos do século XX. Isso porque, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, um importante estilo ficcional desenvolve-se, adotando uma série de: “[...] procedimentos estéticos analógicos que transitavam livremente do campo das artes visuais para o campo literário [...]” apropriando-se de uma: “[...] paisagem tecno-industrial em formação” (SÜSSEKIND, 2006, p.14-1). Tais aspectos podem ser observados tanto com relação às temáticas abordadas pelos escritores daquela época quanto à forma adotada na elaboração de romances, de crônicas e de textos jornalísticos.

Outrossim, a representação do trem em movimento alude ao início do século XX quando ocorreu: “[...] a ampliação da rede ferroviária (que em 1885 contava com 7602 quilômetros em exploração, 2268 em construção e 5060 em projeto) [...]” (SÜSSEKIND, 2006, p. 29), bem como o aumento do número de automóveis em circulação nas grandes cidades, a chegada do cinematógrafo, da fotografia, entre outras técnicas, que influenciaram diretamente a produção literária daquele momento.

Em contrapartida, em *O Amor de Pedro por João*, Josias e Degrazzia eram adolescentes quando a Coluna passou pelo vilarejo onde eles moravam, no interior do Rio Grande do Sul. Degrazzia: “[esse] italiano desordeiro” juntou-se ao movimento e partiu. Josias: “[...] de pele acobreada e silêncios de índio” (RUAS, 2014, p. 26), ficou no povoado, casou com Francisquinha, teve dois filhos, Sepé e Luís, mas não permaneceu com a família. Com os filhos ainda pequenos, Josias liga-se ao movimento guerrilheiro, permanece anos na prisão e, ao sair, junta-se a alguns jovens alternativos para fumar maconha com o intuito de escrever um manifesto. A atividade de Degrazzia se resume à solidão da guerrilha. No final da vida, encontra-se viajando de avião rumo ao exílio na Alemanha.

A análise da sequência temática e estrutural dos capítulos iniciais permite considerar que o encadeamento desses se estabelece por intermédio do corte. Configuram-se como partes tematicamente distintas, unidas apenas pela sequência numérica das páginas do livro. As lacunas semelhantes e repetidas, na separação dos subcapítulos, reforçam a possibilidade de existência de sintaxe fracionada. A categoria narrativa tempo é, retroativamente, intervalar, ou seja, as marcas cronológicas instauram-se a partir do presente narrativo e, em saltos, vai de um passado imediato (11 de setembro de 1973), a um passado longínquo (agosto de 1970); os episódios temporais simplesmente surgem, confirmando-se, desse ponto de vista, novamente, indícios de uma estética fragmentada.

De outro ponto de vista, inúmeras referências temáticas que citam escritores como Rilke, Simões Lopes Neto, Rulfo indicam sintonia de *O amor de Pedro por João* com clássicos da literatura universal, bem como um diálogo com o cinema, a música, a pintura, como pode ser percebido no capítulo oito do romance.

O negro Dorival, ex-lutador, está detido numa prisão militar. O tenente responsável pela penitenciária é caracterizado, pelo narrador, como um apreciador de arte moderna. Entretanto, ao ler que: “a pintura de Gauguin pode ser entendida através de autorretratos e de suas cartas” (RUAS, 2014, p. 216), o oficial conclui que nada sabe sobre arte moderna e que deve se envolver mais com atividades de chefia e de comando.

O soldado encarregado da segurança da cela de Dorival jamais havia visto um preso com características tão peculiares quanto Dorival. Ele era alto, musculoso, desproporcional. Para o soldado, era assustador. Enquanto observa Dorival, o soldado lembra que: “não fazia nem uma semana, no seu dia de licença, tinha visto [...] o magnífico filme *King Kong* [...]” (RUAS, 2014 p. 209). Logo, teve a nítida impressão que, quem estava dentro da cela, era o gigantesco gorila. Por outro lado, entre as inúmeras referências à música: “[...] a voz de Teixeira aumenta, fanhosa, deformada pelo rádio de pilhas gastas” (RUAS, 2014, p. 133).

Portanto, conforme notado em fragmentos do romance, os anos 60 e 70 assistiram à renovação da literatura, verificada não apenas na representação da visão crítica sobre a realidade, no diálogo da literatura com outras artes ou no desenvolvimento de nova consciência estética,

mas - e principalmente - no manejo de procedimentos prático-formais. Nesse contexto, Tabajara Ruas, no rastro de Carpentier, Rulfo, Vargas Llosa, cria uma importante estrutura ficcional para o romance *O amor de Pedro por João*. Essa era singular e condizente com a realidade múltipla do cenário brasileiro pós-64, pois, na segunda metade do século XX:

[...] o romance assume de vez sua condição de forma híbrida, já nas incursões de Oswald de Andrade pelo gênero, quando promove a inserção da gramática do cinema no texto literário. Mais recentemente, na década de 70, a aliança se dá com o jornalismo, dando origem ao romance-reportagem, numa experiência que funcionou, muitas vezes, como válvula de escape para o sufoco imposto aos jornais pelo regime militar (CARNEIRO, 2005, p. 41).

Traços de hibridização, os quais ilustram a posição de Flávio Carneiro, são retirados do capítulo um do romance de Ruas. Em ritmo sincronizado e veloz, o ex-advogado e o atual guerrilheiro, João Guiné e Sepé, filho de Josias, implementam, desde o Chile e Fortaleza, respectivamente, um deslocamento vertiginoso rumo ao centro do estado gaúcho, Santa Maria, com o propósito de realizar uma missão, sobre a qual falta clareza, tanto aos personagens, quanto ao leitor.

A rapidez impulsiona os viajantes e dinamiza a fabulação que avança, exibindo peripécias em quadros que fazem lembrar tomadas cênicas. Isso porque a descrição das ações lidas, nas páginas do livro, é percebida de maneira simultânea: “João Guiné sente o vento do Pacífico tocar seu rosto. Aperta o acelerador. Sepé aperta o acelerador. Mais, mais, mais” (RUAS, 2014, p. 35).

O trajeto percorrido por Sepé corta o Brasil de norte a sul; aquele de João Guiné sai do Chile e vem a Santa Maria. Ambos os roteiros são descritos em quadros, cenas, perspectivas. A paisagem, vista de dentro do carro em movimento, por exemplo, é mostrada, no romance, como: “[...] fita de cinema [...] como sinônimo de uma literatura que [opera] como os modernos aparelhos de produção e reprodução de imagens. [...] fica claro [...] a estrutura fragmentada” (SÜSSEKIND, 2006, p. 47). Assim:

A BR-116 flutua. O céu não tem absolutamente nenhuma nuvem perturbando o voo solitário do carcará. Sepé seguiu-o com o olho até não

poder mais [...]. Diminui a marcha [...]. Estaciona ao lado do Ford em lamentável estado, [...] (RUAS, 2014, p. 59).

Em *O amor de Pedro por João*, os fragmentos seguem direções não informadas pelo narrador. O discurso desse funde-se, muitas vezes, e de forma abrupta, com aquele da personagem. A voz que narra passa da terceira para a segunda pessoa, por exemplo, como pode ser observado no capítulo um, quando é finalizada a inspeção rotineira dos recém-chegados ao abrigo. Após a cerimônia de iniciação, Marcelo Oliveira é liberado para se acomodar no andar superior da embaixada. Intranquilo, ele:

Subiu a escada. O tapete vermelho escapava das garras de metal e tornava-se perigosamente escorregadio. Começou a pisar com cautela. No primeiro patamar havia um grupo sentado no chão, jogando cartas. Olharam-no com indiferença (Com desprezo, pensou num sobressalto). Aqui estás filho da puta. A salvo. Já podes deixar o medo derreter como uma barra de gelo, lentamente. Viste os cadáveres e estás aqui, a salvo” (RUAS, 2014, p. 15).

Nesse evento, a mudança de foco narrativo é responsável pela modificação da visão sobre os fatos e traduz perspectivas diferenciadas da personagem a respeito de sua própria experiência. Sob determinado aspecto, Marcelo parece aliviado por se encontrar a salvo e protegido dentro da embaixada, porém sua consciência é acusatória, e a sensação que o acompanha se reflete: “[...] numa certa maneira oblíqua de olhar” (RUAS, 2014, p. 13).

Para Seligmann-Silva, essa perspectiva de leitura ou de reescrita se dá em camadas, em fragmentos: “ao invés da linearidade limpa do percurso ascendente da história [...] tal como era descrita na historiografia tradicional, encontramos um palimpsesto aberto a infinitas releituras e reescritas” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 393).

O romance de Tabajara Ruas trabalha a possibilidade da representação em camadas, como, a título de exemplo, é destacado no fragmento extraído do capítulo oito, o qual descreve João Guiné em viagem suicida:

Na noite [...]. Outra vez na estrada [...]. Guiné voa. [...]. Aperta o acelerador. Voa. [...]. Passou como um raio por Sauce, [...] abre o corta-

vento [...]. Voa. [...] ainda está longe [...]. Por isso aperta o acelerador. Por isso voa [...] (RUAS, 2014, p. 227).

Primeiramente, a referência ao automóvel remete, de imediato, ao início do século XX quando as ruas cariocas ganharam cor e movimento com a eletricidade, acionando os bondes e iluminando a cidade. Nesse novo século, surgiu a pressa exigida pelos novos tempos, tornando a distância um obstáculo a ser superado, seja pelo passo inconscientemente apressado da multidão, seja pelo grande abre-alas da modernidade - o automóvel.

Contudo, João Guiné não transita pela Avenida Central, conforme faziam os passantes cariocas, elevando a rua e o Rio de Janeiro ao estatuto de palco. A constante e vertiginosa fluidez do seu desejo se resume em uma palavra: velocidade. Uma espécie de relógio regido por ponteiros, em ritmo diverso daquele do início do século, comanda a ação de João Guiné. Nesse momento, sua pressa é potencializada porque supera: “[...] a aceleração do tempo histórico a sensação de ‘um presente contínuo’ [...]” (SÜSSEKIND, 2006, p. 92). Nessa sequência, a personagem tem sua atenção voltada exclusivamente para o presente e vai, através dele, percorrendo um trajeto incerto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arquitetada em quadros, a narrativa de Tabajara Ruas apresenta um enredo cruzado, enviesado, em camadas, o qual não leva à resolução de possíveis tramas que surgem. Essa característica aproxima o romance de outros coetâneos elaborados na segunda metade do século XX, da mesma forma que dialoga com textos produzidos bem antes, quando escritores inseriram as novas técnicas nos temas e na forma do texto literário.

Como a crítica tem apontado, apesar de o romance *O amor de Pedro por João* ser considerado um trabalho experimental, essa narrativa retoma estratégias formais existentes em outras literaturas, como em Rulfo, que remete a Faulkner, a Joyce, a João do Rio.

A tese de que a fragmentação narrativa seria uma técnica recorrente, entre escritores contemporâneos, confirma-se, parcialmente,

em *O amor de Pedro por João*, uma vez que alterações da voz narrativa e cruzamento de diálogos favorecem, além da representação de ações simultâneas, outra leitura do cenário histórico-cultural pós-64.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR, Davi. **Outros achados e perdidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARNEIRO, Flávio. **No país do presente**: ficção brasileira no início do século XXI. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FRANCO, Renato. **Itinerário político do romance pós-70**: a festa. São Paulo: Unesp, 1998.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RUAS, Tabajara. **O amor de Pedro por João**. Porto Alegre: Editora Leitura XXI, 2014.

SANTIAGO, Silviano. **Vale quanto pesa**: ensaios sobre questões político-culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Nas malhas da Letra**. São Paulo: Saraiva, 2002.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória, literatura**: o testemunho na Era das Catástrofes. Campinas: Unicamp, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil. República**: da *Belle Époque* à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras**: literatura, técnica e modernização no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Literatura e vida literária**: polêmicas, diários e retratos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

A FORMAÇÃO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: O CURRÍCULO E SEUS DISCURSOS

*The undergraduate training in nursing:
the curriculum and its discourses*

*Teresa Cristina da Silva Kurimoto¹
Annette Souza Silva Martins da Costa²*

Recebido em: 15 nov. 2015

Aceito em: 11 abr. 2016

RESUMO

O ensino de graduação de Enfermagem vem passando por inúmeras transformações, as quais figuram como desafios aos órgãos formadores e suas propostas de formação. Compreende-se currículo como sendo um documento de identidade o qual produz ou reproduz diferentes discursos. Buscou-se neste artigo analisar um retrato/panorama das disciplinas optativas de um curso de graduação em Enfermagem e analisar os discursos presentes nesse currículo. Trata-se de um estudo de abordagem quanti- e qualitativa, embasado na concepção foucaultiana de discurso e na concepção de currículo proposto por Silva (2004). As formações discursivas foram analisadas por meio da construção de nuvens de palavras, obtidas a partir dos conceitos principais e vizinhos encontrados nas ementas das disciplinas analisadas. Traçou-se um retrato dessas disciplinas no qual se identificaram vagas ociosas, maior oferta de vagas no período da tarde, maior ocupação das vagas oferecidas no noturno, maior interesse dos alunos por temáticas relativas a Assistência de Enfermagem e ausência de demanda discente para disciplinas voltadas ao Ensino. Foram identificadas lacunas que denotam uma reprodução de relações de poder que perpassam a formação em

1 Enfermeira, psicóloga. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: teresac@ufmg.br

2 Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associada da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: annette@enf.ufmg.br

Enfermagem, embora se identifique, em estado embrionário, tentativas de rupturas e inovações. A prática de avaliação periódica, permanente e participativa que marca esse currículo figura como uma estratégia de enfrentamento às lacunas identificadas.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem. Currículo. Discurso. Programa de graduação em Enfermagem.

ABSTRACT

The Nursing undergraduate education has undergone several changes, which appear as challenges to forming organs and their training proposals. It is understood curriculum as an identity document that produces or reproduces different discourses. It attempted to analyze this article a scenario of elective courses to an undergraduate degree in Nursing and analyze the discourses present in this curriculum. It is a study of quantitative and qualitative approach, based on Foucault's concept of discourse and designing curriculum proposed by Silva (2004). The discursive formations were analyzed through the construction of word clouds, obtained from the the key and neighbor concepts found in the menus of the analyzed subjects. It drew up a picture of these disciplines in which it identified unfilled vacancies, greater number of places in the afternoon, higher occupancy of the positions offered at night, the greater interest of students by themes related to nursing care and lack of student demand for oriented disciplines to education. Gaps have been identified that show a reproduction of power relations that underlie the formation of Nursing, although it identifies, in an embryonic state, attempts to disruptions and innovations. The practice of regular, permanent and participatory evaluation that marks this curriculum figure as a coping strategy with identified gaps.

Keywords: Undergraduate nursing training. Curriculum. Discourse. Nursing program.

INTRODUÇÃO

O ensino de graduação em Enfermagem norteia-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Enfermagem (DCN). De acordo com essas diretrizes, o perfil do egresso deve ser o de um profissional “com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva”

para uma atuação “com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos” (DCN, 2001, p. 37).

Trata-se, nesse sentido, de um perfil bastante amplo e por isso complexo. A tradução desse perfil para o contexto do campo pedagógico se faz, dentre outros, através do currículo e dos diferentes discursos que ele comporta. Segundo Silva (2004, p. 150),

O currículo tem significados muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Nesse sentido, o currículo deixa de ser um mero registro do arranjo de disciplinas e torna-se um dos possíveis retratos do ensino que se propõe, das relações de poder que o perpassam, enfim do discurso que ele inaugura.

Compreender o currículo pela análise de seu discurso implica em tomar uma concepção exata de discurso. Discurso compreendido como “práticas que obedecem regras”, não como documento, como signo de alguma coisa, como algo transparente. Mas, antes, compreendido em sua “opacidade importuna” que exige ser atravessada “[...] para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial” (FOUCAULT, 1969, p. 159).

Tal concepção de currículo, entendido como elemento vivo de uma formação profissional, requer, daqueles que o constroem e concretizam, uma constante atenção e avaliações frequentes na tentativa de buscar clareza dos rumos, coerências e incoerências que esse currículo contém. Afinal, todo discurso e toda identidade refletem, em si mesmos, os modos de pensar de uma sociedade em um dado momento e, assim sendo, segundo Silva (2004), isso não se dá de forma coerente, unitária e exclusivamente centrada.

Diante de um currículo de graduação em Enfermagem, produzido gradualmente ao longo de anos através de amplas discussões e avaliações, pode-se questionar qual documento de identidade esse currículo apresenta. Acredita-se que um estudo detalhado de um currículo possa apontar direções mais ou menos afinadas ao contexto

normativo, à prática profissional e aos discursos subjacentes a essa formação. Pode, nesse sentido, apontar para outros rumos ou reafirmar aqueles já tomados.

Torna-se então fundamental para essa análise que retomemos alguns conceitos propostos pela instituição em questão. Entende-se que disciplinas optativas são “criadas com o objetivo de complementar, aprofundar ou atualizar conhecimentos ministrados no curso” (UFMG/PROGRAD, 1990, p. 01).

Já o Projeto Político Pedagógico (UFMG/EE, 2006, p. 81-82) do curso analisado prevê em sua organização curricular uma estrutura, definida por um “Núcleo Específico (NE): corresponde a estrutura mais estática do currículo, contendo as especificidades necessárias e fundamentais para a formação profissional”. Esse Núcleo é composto por conteúdos de disciplinas obrigatórias (*OB*) e *disciplinas optativas (OP)*. Além desses, existem a Formação Complementar (FC) e a Formação Livre (FL), ambos contando também disciplinas optativas.

Dentro da estrutura normativa que regulamenta os cursos de graduação na instituição em questão, identifica-se uma liberdade em relação a definição da proporção entre disciplinas obrigatórias e optativas. Esta realidade está claramente definida (UFMG/EE, 2006, p. 82-83):

No que se refere à proporcionalidade das disciplinas optativas em relação às obrigatórias nos currículos, não há um padrão previamente definido pela Universidade em termos de números mínimos de créditos. Compete ao Colegiado de Curso a avaliação dos limites convenientes ou desejáveis de optativas, considerando as especificidades de cada curso[...].

Além dessa especificidade do curso, essa proporcionalidade deve também atender às normas de flexibilização curricular.

Depreende-se, assim, a importância das disciplinas optativas no currículo do curso da instituição em questão uma vez que elas oportunizarão essa flexibilização definida em normas, mas que, em última análise, apontam para uma tendência de uma formação mais aberta, autônoma e interdisciplinar. Nos diferentes percursos acima descritos, as disciplinas optativas perfazem um percentual aproximado de 15 a 20% do total de créditos exigidos para a integralização do curso.

Em meio a um processo de avaliação de um currículo construído coletivamente em uma instituição de ensino superior de Enfermagem, que supostamente evoluiu para uma proposta mais aberta, que aposta na autonomia dos discentes oferecendo para sua escolha um grande número de disciplinas optativas, como docentes inseridos nesse processo, identificamos, após oficinas de análise e avaliação, que pouco se conhecia desse universo de disciplinas ofertadas aos discentes. Evidenciou-se, assim, a necessidade de análise das disciplinas optativas ofertadas, buscando sua coerência com as DCN e o projeto pedagógico do curso. Assim realizada, essa análise poderia identificar possíveis lacunas na formação do profissional enfermeiro.

OBJETIVOS

Analisar um retrato/panorama das disciplinas optativas de um curso de graduação em Enfermagem;

Analisar o discurso proposto por um currículo de graduação em Enfermagem.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de abordagem quanti- e qualitativa, cujo arcabouço teórico ancora-se na concepção foucaultiana de discurso e na concepção de currículo proposta por Silva (2004).

Foram realizadas descrição e análise de 31 disciplinas optativas oferecidas no ano de 2014. Tomou-se por ponto de partida para essa análise quatro diferentes dimensões do cuidado de Enfermagem, a saber: assistência, ensino, gerência e pesquisa (PIRES e MATOS, 2002; KIRCHHOF, 2003; HAUSMANN e PEDUZZI, 2009). Diante da presença de temáticas mais abrangentes, criou-se, ainda, uma quinta categoria denominada “Geral”. Além das dimensões do cuidado, foram tomados por norteadores os seguintes princípios extraídos do projeto pedagógico do curso: integração das áreas do conhecimento, equilíbrio das dimensões do cuidado em Enfermagem, melhor aproveitamento do tempo dos estudantes e interação entre os diferentes campos de

conhecimentos representados pelas diferentes linhas teóricas presentes na instituição na pessoa de seus docentes e suas áreas/linhas de pesquisa.

A partir dessas dimensões foram analisados: número de vagas oferecidas, total de alunos matriculados e vagas não preenchidas, carga horária e número de disciplinas e créditos, períodos do curso possíveis para matrícula nas disciplinas, distribuição no mapa de oferta.

Por fim, numa tentativa de aproximar-nos das diferentes formações discursivas existentes nesse universo de 31 diferentes disciplinas, realizou-se uma identificação e análise dos principais conceitos presentes nas ementas das referidas disciplinas.

A análise desses principais conceitos se deu por meio da localização de conceitos obrigatórios e vizinhos (CICUTO e CORREIA, 2012). Partindo desses conceitos foram construídas *nuvens de palavras*. Segundo Corrêa (2010, p. 32), uma nuvem de palavras configura-se por:

[...] nuvem hierarquizada e correlaciona um dado conteúdo temático a partir de seu “peso” de presença. O tamanho, a coloração e o volume das palavras na nuvem representam visualmente a importância e a correlação das palavras no conteúdo.

Foram criadas uma nuvem geral e nuvens para as diferentes dimensões do cuidado.

DISCIPLINAS OPTATIVAS EM UM CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: UM RETRATO

Toda a análise empreendida foi feita a partir de quatro dimensões do cuidado. Assim, cumpre localizá-las do ponto de vista conceitual. Entende-se que a dimensão Assistência toma por “[...] objeto de intervenção as necessidades de cuidado de Enfermagem e tem por finalidade o cuidado integral (HAUSMANN e PEDUZZI, 2009, p. 259). Nessa dimensão estão articulados todos os aspectos relativos aos aspectos clínicos que envolvem o cuidado de Enfermagem, mas, fundamentalmente, a interação e comunicação entre profissional e o ser cuidado como essenciais a essa dimensão (HAUSMANN e PEDUZZI, 2009).

A dimensão gerencial “[...] toma como objeto a organização do trabalho” (HAUSMANN e PEDUZZI, 2009, p. 259) e o gerenciamento de pessoas em Enfermagem. Sendo essa dimensão tão essencial ao cuidado como a dimensão Assistência, compreende-se que, ao lidar com os aspectos mais organizacionais e administrativos do trabalho em Enfermagem, o profissional, em última análise está atuando, segundo Hausmann e Peduzzi (2009, p. 259) “... com a finalidade de criar e implementar condições adequadas de cuidado dos pacientes e de desempenho para os trabalhadores”.

O ensino e a pesquisa, não são tão tradicionais enquanto dimensões do cuidado de Enfermagem como as anteriores. A dimensão ensino pode ser tanto pensada como o ato de ensinar o cuidado, quanto a perspectiva de educação em saúde, compreendida na qualidade de um cuidado. Ensinar o cuidado comporta desafios. Assim,

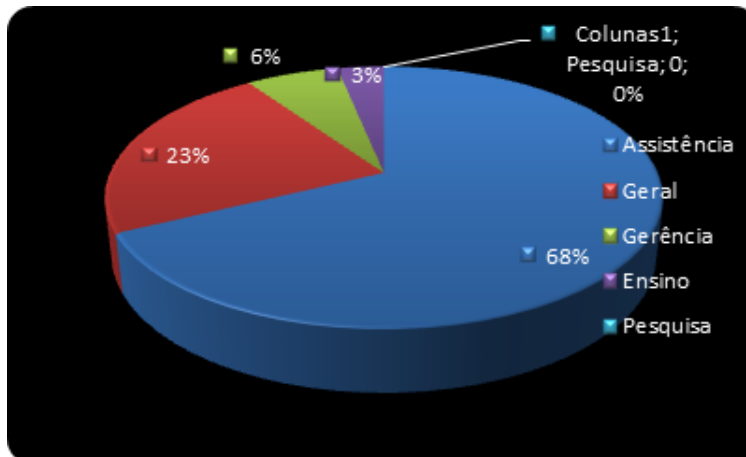
em um ensino centrado no cuidado as relações de cuidado são enfatizadas; o processo de cuidar é sempre visualizado como um processo interativo entre cuidadora e ser cuidado e em se tratando do ensino, docentes são cuidadores também (WALDOW, 2009, p. 188).

Por sua vez, “[...] o conceito de educação em saúde soma-se ao conceito de promoção da saúde, utilizando a educação como uma forma de cuidar, transcendendo os preceitos básicos do cuidado” (RIGON e NEVES, 2011, p. 813).

Pesquisar, enquanto dimensão do cuidado, implica todas as práticas de investigação, seja para produção do conhecimento específico, seja para a inclusão da visão investigativa e inovadora no cotidiano das práticas de cuidado.

Com base nos dados fornecidos das 31 disciplinas optativas ofertadas foi construído um retrato mais objetivo apresentado nos seguintes gráficos. O Gráfico 01 apresenta uma súmula da distribuição das disciplinas pelas diferentes dimensões.

Gráfico 01 – Oferta de disciplinas optativas por dimensões do cuidado



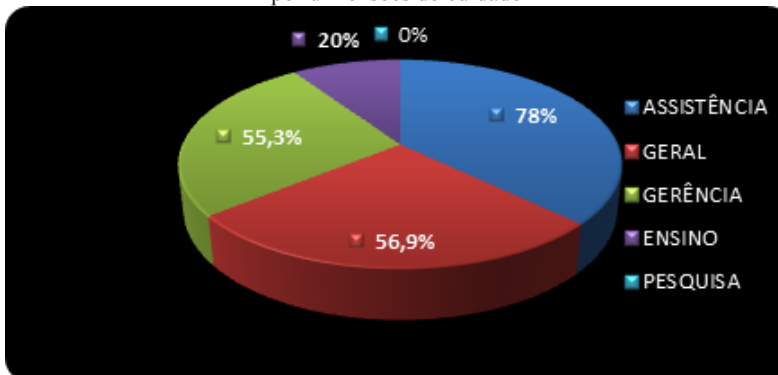
Fonte: PPP- 2013/2014

No Gráfico 01 identifica-se uma discrepância na oferta de disciplinas optativas que contemplem as diferentes dimensões do cuidado. Essa discrepância observada surge como uma primeira questão a ser discutida.

Identificou-se, também que, das vinte e uma disciplinas elencadas na dimensão Assistência, treze oferecem, além da carga horária teórica, carga horária prática. Observa-se também que há uma variação quanto ao número de vagas oferecidas, perfazendo um intervalo que vai de 10 a 40 vagas. Quanto às vagas ocupadas, elas variam de 6 a 31 vagas.

Para além do achado de uma discrepância das dimensões do cuidado na oferta de disciplinas optativas, não se pode deixar de analisar como os alunos veem fazendo suas escolhas nessas diferentes dimensões. O Gráfico 02 apresenta os dados da ocupação de vagas (vagas oferecidas e vagas efetivamente ocupadas).

Gráfico 02 – Ocupação de vagas das disciplinas optativas por dimensões do cuidado



Fonte: PPP- 2013/2014

O gráfico 02 revela que, a despeito da diferença numérica entre as disciplinas das diferentes dimensões, o percentual de ocupação de vagas não demonstra uma grande variação entre as dimensões assistência, geral e gerência.

Tem-se uma maior ocupação das vagas das disciplinas de Assistência (78%) e uma ocupação similar entre as de Gerência e Geral (em torno de 50%). Note-se que, embora se tenha apenas uma disciplina na dimensão ensino, a procura por ela foi a mais baixa.

A dimensão Assistência se traduz pelas ações de cuidado, as quais implicam diretamente ações concretas realizadas como intervenção em problemas de saúde. Assim, o oferecimento de disciplinas com atividades práticas, com número reduzido de alunos, pode criar condições adequadas que interferem favoravelmente no processo ensino-aprendizagem.

Tradicionalmente, a área de atuação da Enfermagem alinha-se à ideia de Assistência. Dessa forma, há coerência nos achados. Entretanto, considerando que a concepção de cuidado, e, por conseguinte, a atuação do enfermeiro, vem historicamente sendo ampliadas, há que se deduzir dessa realidade constatada a necessidade de ampliação de ofertas nas demais dimensões. Isto, se se espera uma formação mais voltada à modificação crítica dessa realidade do que à sua manutenção tal como ela historicamente se apresenta.

Por sua vez, na Dimensão Gerência, encontram-se apenas duas disciplinas. Hausmann e Peduzzi (2009, p. 259) afirmam que:

A posição de gerente da assistência de Enfermagem e da organização institucional atribuída ao profissional enfermeiro vem sendo investigada, no Brasil, desde os anos 1980 e pesquisas recentes confirmam a ênfase no trabalho gerencial do enfermeiro [...].

Some-se a isso o fato de que as autoras reiteram que há, no interior das práticas de Enfermagem, uma predominância das ações gerenciais sobre as assistenciais. Isso nos coloca questões importantes: estaria esse currículo incoerente com a prática profissional do enfermeiro brasileiro? Estaria esse currículo anunciando uma outra identidade profissional para o enfermeiro que se distancia dessa predominância de ações gerenciais? Essa outra identidade, deduzida do currículo em análise, poderia ser compreendida como uma crítica ao distanciamento do enfermeiro das práticas assistenciais?

Essas questões não obtêm resposta por meio dessa análise do currículo, por exigirem novos estudos com outras metodologias. Entretanto, permanecem como questões fundamentais que interpelam os modos pelos quais os profissionais enfermeiros vêm sendo formados.

Observa-se ainda que o número de vagas oferecidas nessa dimensão varia de 30 a 35 vagas, sendo que a variação da ocupação fica entre 55 e 58%. Esses dados revelam que as poucas disciplinas ofertadas vêm atendendo à demanda dos discentes, uma vez que as poucas vagas oferecidas têm sido suficientes, havendo sobra. Esse fato aponta para pouco interesse por parte dos alunos sobre esse conteúdo ou ainda para pequena importância dada a eles para essas discussões. Podem ainda apontar outra possibilidade: os processos ensino-aprendizagem vivenciados nessas disciplinas não vêm se mostrando suficientemente atrativos aos discentes.

Na dimensão Ensino, encontra-se apenas uma disciplina que, pelo baixo número de matriculados, não foi ofertada. Novamente, considerando a importância dessa área de atuação para a formação do enfermeiro, fica o questionamento dos motivos que levam a essa ausência de procura por disciplinas dessa natureza. Ressalta-se que,

dentre as disciplinas obrigatórias, apenas um volta-se explicitamente a essa temática, sendo que em outras o processo de ensinar e aprender em saúde surge transversalmente.

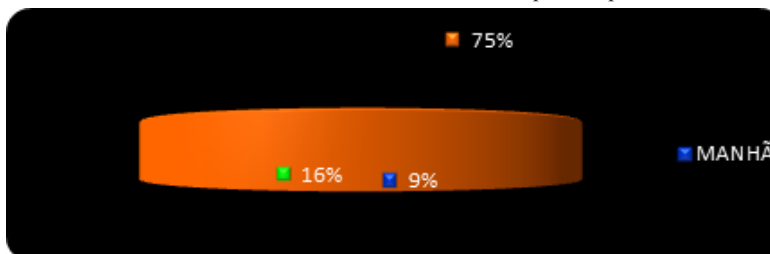
Na dimensão denominada Geral encontram-se sete disciplinas de temáticas diversas, sendo que o número de vagas oferecidas variou entre 20 e 30 com uma ocupação bastante variável conforme o gráfico 02.

Por fim, na dimensão Pesquisa identificou-se que nesse currículo nenhuma das disciplinas optativas trata de questões ligadas a essa temática. Registre-se que, dentre as disciplinas obrigatórias, essa temática é oferecida em pelo menos cinco disciplinas.

Como um todo, depreende-se que há uma subutilização importante das vagas ofertadas em disciplinas optativas. Embora se possa dizer que o interesse maior do aluno se situe nas disciplinas de Assistência, não se pode desconsiderar que outros fatores, tais como turno e período em que a disciplina é ofertada, são também decisivos para a escolha de uma determinada disciplina optativa.

Considerando-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) define um perfil do egresso idêntico ao definido pelas DCN, sendo um enfermeiro generalista, com competências relativas à Atenção à saúde, Tomada de decisões, Comunicação, Liderança, Administração e gerenciamento e Educação Permanente (PPP, 2006), há que se reconhecer a importância de oportunizar aos graduandos em Enfermagem disciplinas optativas que se voltem para todas as dimensões do cuidado.

Em relação a subutilização de vagas em uma instituição pública, considerou-se também o turno do oferecimento. Embora o curso seja de oferecimento diurno, entende-se que a diversificação de horários pode gerar uma condição de maior acesso às disciplinas para os discentes.

Gráfico 03 – Turno de oferecimento de disciplinas optativas

Fonte: PPP – 2013/2014

Observa-se, pelo Gráfico 03, um predomínio no oferecimento das disciplinas no período da tarde. Analisando a ocupação das vagas oferecidas por turnos vê-se que nas disciplinas do noturno a variação está entre 68 e 130% (existem disciplinas que tiveram o número de alunos matriculados superior ao de vagas). No período da tarde a variação da ocupação está entre 40 e 113% e, por fim, no horário da manhã essa variação situa-se entre 32 a 103%.

Embora essa variação seja muito ampla nos três turnos, pode-se verificar que é no período diurno (manhã e tarde) que se encontram as mais baixas ocupações. Dado este que contrasta com uma ocupação mais elevada das disciplinas oferecidas a noite. Em números brutos vê-se que, das 31 disciplinas optativas, apenas 4 são oferecidas nesse período em que a ocupação é maior. Isso pode ser compreendido como um indício de que, caso novas disciplinas sejam criadas ou oferecidas, se utilize dessa informação.

O CURRÍCULO E SUAS OPÇÕES: TEMÁTICAS E DISCURSOS

Selecionados os principais conceitos e ideias vizinhos a eles, dentro de cada dimensão do cuidado, foram construídas nuvens de palavras. Tais nuvens possibilitam uma análise inicial dos discursos encetados pelo currículo em questão.

A primeira imagem foi construída com os conceitos de todas as disciplinas em geral.

Imagem 01 – Nuvem de palavras: conceitos de todas as disciplinas optativas



Fonte: PPP- 2013/2014

O principal conceito apresentado é o de Saúde, circundado por outros (trabalho, cuidar, Enfermagem, ética, prevenção). A Enfermagem, compreendida como a ciência do cuidado, delinea-se por

[...] um saber específico que se manifesta, plenamente, na totalidade de um conjunto que se compõe com elementos da ordem de uma prática social e, ao mesmo tempo, com a determinação histórica da ordem propriamente intelectual e teórica (CARVALHO, 2007, p. 501).

No currículo analisado identifica-se uma forte aliança com a Saúde, podendo ser, dessa forma, traduzida para discurso da saúde e da prevenção. Segundo Backes et al (2009, p. 113),

[...] a atenção à saúde, hoje, requer uma mudança na concepção de mundo e na forma de utilizar o conhecimento em relação às práticas de saúde, voltando o seu enfoque especialmente para a promoção da saúde.

Assim, percebe-se que as disciplinas do currículo analisado parecem se alinhar a essa mudança. Esse currículo parece representar uma perspectiva mais ‘autóctone’, de um saber específico, próprio de uma Enfermagem que se posiciona como ciência que, embora seja historicamente produto do discurso biomédico (BACKES et al, 2009), parece avançar para uma construção própria de um discurso que a aproxima de um fazer cujo objetivo não se resume a tratar doenças, mas a tomar a saúde das pessoas como sua essência. Pode-se ainda

A dimensão Pesquisa, não representada pelo conjunto de disciplinas analisadas no presente estudo, exige algumas reflexões. Para além de recomendações, importa ter claro que, a despeito do tempo decorrido entre 1931, ano da instituição da Enfermagem enquanto profissão no Brasil (CARVALHO, 2007) e os tempos atuais, muito ainda há o que se construir para a consolidação da Enfermagem e seu saber específico. Assim, pondera-se que:

Mais do que antes, importa agora buscar, através da pesquisa e da análise crítica, as respostas e possíveis soluções para o saber profissional - não apenas para a prática assistencial, mas como implicado na 'história da profissão' (CARVALHO, 2007, p. 504).

Por outro lado, não se pode desconsiderar que, assistência, gerência, ensino e pesquisa consistem dimensões de uma mesma ciência. Assim, não se pode deixar de pensar que, embora os conceitos não estejam representados nas nuvens, essa intrínseca relação entre as diferentes dimensões, pode se fazer presente na formação dos enfermeiros, proposta por esse currículo, por meio de interlocuções nas diferentes disciplinas, numa perspectiva de transversalidade e interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito da ampla conceituação de currículo adotada nesse estudo e das análises realizadas a partir das ementas das diferentes disciplinas, há que se ponderar as limitações desse estudo exatamente porque, embora identidade, o currículo, em seu registro formal, não alcança as minúcias envolvidas no processo de formação profissional. Percebe-se que o currículo, em sua maior parte, tem uma tônica mais técnica, embora não deixe de apresentar indícios de uma construção mais culturalista sobre currículo, conforme aponta Silva (2004). Numa perspectiva foucaultiana de discurso, pode-se perceber que predomina a reprodução de relações de poder que perpassam a formação de Enfermagem, embora se identifique, em estado embrionário, tentativas de rupturas e inovações.

Sabe-se que o processo de formação, desde seu início, está às voltas com problemáticas que podem se fazer invisíveis (ou quase), tais

como as relações nos espaços acadêmicos e as concepções trazidas pelos discentes produzidas ao longo de sua história de vida. Considerando-se que falamos de Enfermagem, uma profissão muito antiga, mas que se volta a algo que é essencialmente humano, ou seja, o cuidado, essas concepções construídas pelos alunos antes de chegarem ao curso são imensamente importantes e devem ser perscrutadas para que o processo de formação não se dê à margem das construções sociais acerca da profissão. A inexistência de interesse por disciplinas da dimensão Ensino bem como a ausência de oferta de disciplinas que contemplem a dimensão Pesquisa são aspectos sobre os quais a comunidade acadêmica do curso deve voltar seu olhar.

Perspectivas atuais na área de saúde apontam para a importância das construções interdisciplinares, bem como das práticas feitas a muitas mãos. Apontam para a relevância de se analisar criticamente o aprendizado teórico e aquilo que é possível para uma determinada realidade. Para além das perspectivas atuais e das modernizações contemporâneas, conforme Carvalho (2004, p.813), “Não se pode esquecer que as situações da Enfermagem são parte da trama da vida e dos acontecimentos do mundo. São situações onde as pessoas nascem, vivem e morrem”.

E nisso reside toda a complexidade e o desafio de se analisar a formação oferecida ao profissional que cuida nos mais diferentes momentos da vida e da morte. Do ponto de vista das temáticas abordadas, percebe-se que há um esforço de abranger questões variadas, mas ainda existem caminhos a serem traçados.

Um dos propósitos da presente análise foi subsidiar oficinas de trabalho de avaliação do currículo em seus mais diversos aspectos. Se a análise apresentada nesse artigo revela lacunas dessa formação, não se pode perder de vista que a perspectiva de avaliação conjunta constante que a motivou pode figurar como um caminho para se alcançar a formação de um profissional crítico, reflexivo e inconformado com as iniquidades de saúde pelas quais passam a população brasileira, ciente da importância de sua atuação em conjunto com os demais profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS

BACKES, Marli Terezinha Stein et al. **Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico**. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v17n1/v17n1a21.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

REVISTA da Escola de Enfermagem da UERJ. 2009:17(1):111-7. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v17n1/v17n1a21.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes para o cuidado das pessoas com doenças crônicas nas redes de atenção à saúde e nas linhas de cuidado prioritárias**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

CARVALHO, Vilma. Enfermagem e história da Enfermagem: aspectos epistemológicos destacados na construção do conhecimento profissional. **Revista da Escola de Enfermagem Anna Nery**; 11 (3): 500 - 8. 2007. Disponível em: <<http://www.revistaenfermagem.eean.edu.br/default.asp?ed=11>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

_____. Cuidando, pesquisando e ensinando: acerca de significados e implicações da prática da Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, setembro-outubro; 12(5):806-15. 2004. Disponível em: <www.eerp.usp.br/rlae>. Acesso em: 04 ago. 2015.

CICUTO, Camila Aparecida Tolentino & CORREIA, Paulo Rogério Miranda. Análise de vizinhança: uma nova abordagem para avaliar a rede proposicional de mapas conceituais. **Revista Brasileira de Ensino de Física** [online], vol.34, n.1, p. 1-10, 2012.

CORREA, Elizabeth Saad. Fragmentos da cena cybercultural: transdisciplinaridade e o 'não' conceito. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 6-15, 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969 (1997).

HAUSMANN, Mônica & PEDUZZI, Marina. Articulação entre as dimensões gerencial e assistencial do processo de trabalho do enfermeiro. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, abr-jun; 18(2): 258-65, 2009.

KIRCHHOF, Ana Lúcia Cardoso. O trabalho da Enfermagem: análise e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), nov/dez; 56(6):669-673, 2003.

PIRES, Denise; MATOS, Eliane. A organização do trabalho da Enfermagem na perspectiva dos trabalhadores de um hospital escola. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, janc-mar.; 11 (1):187-205, 2002.

RIGON, Angelita Gastaldo & NEVES, Eliane Tastch. Educação em saúde e a atuação de Enfermagem no contexto de unidades de internação hospitalar: o que tem sido ou há para ser dito? **Revista Texto e Contexto Enfermagem** [online]. 2011, vol.20, n.4, pp. 812-817. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v20n4/22.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-reitoria de Graduação. Transforma as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG em Resolução Complementar. **Resolução Complementar 01/90** de 25 de outubro de 1990.

Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais**. Colegiado de Graduação. 2006. Disponível em: <http://www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c122f5142d80.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

WALDOW, Vera Regina. Reflexões sobre Educação em Enfermagem: ênfase em um ensino centrado no cuidado. **Mundo Saúde**; 33(2):182-88, 2009. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/67/182a188.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

DESAFIOS, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Challenges, paths and perspectives for school full time

Jéferson Silveira Dantas¹

Juares da Silva Thiesen²

Recebido em: 24 fev. 2016

Aceito em: 13 abr. 2016

RESUMO

Este artigo é resultado da palestra proferida pelos professores doutores Juares da Silva Thiesen e Jéferson Silveira Dantas no dia 24 de março de 2015, por ocasião do XXI Congresso Internacional de Antropologia Ibero-Americana, ocorrido no município de São José/SC, tendo como discussão central os desafios da implementação da educação integral na rede municipal de educação.

Palavras-chave: Educação integral. Escola. Currículo.

ABSTRACT

This article is the result of the lecture delivered by doctors in Education, Juares da Silva Thiesen and Jéferson Silveira Dantas, on March 24, 2015, during the XXI International Congress of Anthropology Latin

1 Historiador e doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC. E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br.

2 Graduado em Estudos Sociais pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - FUNDESTE (1987) e em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC (2000). É Mestre em Educação - Ensino Superior pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (1995). É Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana - Cuba/2002 e Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2009). É Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC). E-mail: juares.thiesen@ufsc.br.

American, held in São José / SC, focusing its central debate on the challenges of implementing the comprehensive education in municipal education.

Keywords: Comprehensive education. School. Curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de nossa participação em mesa de trabalho com a temática da Educação Integral no XXI Congresso Internacional de Antropologia Ibero-americana, realizado em São José, Santa Catarina, Brasil, entre os dias 23 e 25 de abril de 2015. Sem desconsiderar o amplo e complexo conjunto de elementos conceituais, jurídicos e políticos que abarca a problemática da educação integral no Brasil atualmente, demos centralidade às questões mais diretamente relacionadas com as escolas de Educação Básica dos sistemas públicos de ensino, especialmente na configuração de seus Projetos Pedagógicos e curriculares em termos de (re)definição de seus tempos, espaços e conhecimentos.

Com este propósito, organizamos o presente texto que inicialmente apresenta e discute criticamente aspectos normativos e políticos da chamada agenda da educação integral com destaque à análise do que vem sendo proposta pelo Estado brasileiro às políticas e programas de ampliação do tempo escolar. Numa segunda seção apontamos algumas das implicações desta agenda política do/no território do currículo escolar.

Convém destacar que o texto se inscreve no conjunto das pesquisas que realizamos na universidade no campo da educação, todavia não se configura como resultado de pesquisa específica sobre esta problemática, razão pela qual não há aqui uma apresentação de aspectos de natureza metodológica.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, aprovado em junho de 2014 em cumprimento ao artigo 214 da

Constituição Federal (CF), tenciona-se em sua sexta meta (num total de 20 metas), “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos da Educação Básica” (AGUIAR, 2014, p. 10), até o término de 2024. Entretanto, talvez fosse essencial problematizar de que forma o Estado garantirá recursos aos entes federados (sobretudo os municípios) no que concerne à priorização da escola pública em tempo integral. Aliás, muito antes de tratar da escola pública integral ou de uma perspectiva de formação humana integral, deveríamos sempre nos perguntar: que concepção de escola e de educação almejamos para crianças e jovens, especialmente das camadas mais empobrecidas da população brasileira?

Ora, adotar uma perspectiva política e pedagógica tendo como enfoque a educação integral exige uma profunda discussão sobre a fixação dos currículos, condições de trabalho, espaços arquitetônicos satisfatórios e interativos, e uma formação acadêmica (inicial e continuada) densa dos professores envolvidos, assim como processos de gestão que promovam o diálogo entre estudantes, familiares, professores, coordenação pedagógica e demais instâncias de deliberação coletiva escolar. Infelizmente, somos obrigados a reconhecer que a dualidade educacional é uma herança nefasta que até hoje permanece em nosso país, fruto de uma imensa e inabalável desigualdade social. Dualidade que possibilita aos filhos das elites dirigentes uma educação através da qual os conhecimentos de todas as áreas estão efetivamente sistematizados; e aos filhos da classe trabalhadora uma educação aquém do que demandam, justamente, aqueles que têm quase inviabilizado o acesso a outros espaços, situações e relações favorecedoras da apropriação dos conhecimentos socialmente valorizados.

Após o processo de transição democrática a partir da década de 1980, com o fim da ditadura civil-militar (1964-1985) e uma nova Constituição em 1988, o Brasil se deparou com um enorme contingente populacional de analfabetos, por não ter priorizado o enfrentamento histórico da desigualdade social, da concentração de renda e da permanência do dualismo educativo. Na acepção de Frigotto e Ciavatta (2003), apenas 20% dos seres humanos usufruem da riqueza que é produzida no mundo, enquanto 80% apropriam-se dessa riqueza de forma residual.

Com a reforma política neoliberal adotada no Brasil a partir da década de 1990, o *acesso* e a *permanência* na escola pública regular formal eram assegurados também por programas de pouco impacto educativo, ‘preocupados’ com a melhoria do fluxo escolar, porém sem qualquer qualidade formacional. Um bom exemplo do que destacamos aqui foi o famigerado programa *classes de aceleração* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Em tal momento histórico, a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada e promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi o resultado de um embate entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o *lobby* dos empresários da educação. A redação da LDBEN é, nesta direção, lacunar e ambígua, permitindo discernir implicitamente a desresponsabilização do Estado com o caráter público da educação em todos os seus níveis e modalidades. A LDBEN ainda que assinalasse em sua redação a perspectiva de que as escolas públicas paulatinamente se tornassem escolas de tempo integral, não deixava suficientemente claro como se daria tal processo. Aliás, tudo parecia realmente bastante nebuloso em tal contexto, já que as campanhas publicitárias do governo Cardoso (1995-2002) com o apoio de determinadas Organizações Não Governamentais (ONGs), defendiam o ‘voluntariado’ como ação coletiva no lugar de investimentos financeiros robustos nas escolas de educação básica, desvirtuando o que é de responsabilidade estatal e transferindo tais encargos para a sociedade civil. Não por acaso o Estado neoliberal, em sua atuação no campo educacional, atende crianças e jovens empobrecidos a partir de um ‘olhar piedoso’ e ‘clientelístico’, configurando assim uma ‘escola pobre’ para ‘pobres’.

Se, por um lado, o aumento do tempo na escola pode significar um “aprofundamento de experiências cotidianas compartilhadas e o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais” (CAVALIERE, 2009, p. 58), não podemos perder de vista que tal atendimento aos estudantes, especialmente das classes populares, não pode se transformar em mero “atendimento, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero ‘consumo’, isto é, ocupação

com atividades desconectadas de um PPP, organizados como uma espécie de mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Assim, a discussão do fator ‘tempo’ na escola está relacionada à própria Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), que pode se dar de forma seriada ou em ciclos, mas nunca dissociada de seu desenho curricular. Isto significa dizer que ao tratarmos do currículo da educação básica não podemos olvidar de uma pergunta central: “O que queremos que as crianças e jovens expostos ao processo de escolarização se tornem?” (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 406). As autoras referenciadas fazem também uma importante e ajuizada reflexão sobre o que os artigos 34 e 87 – parágrafos 2º e 5º, respectivamente – da LDBEN (BRASIL, 1996) trazem em relação à ampliação progressiva da jornada escolar do *ensino fundamental* para o regime de tempo integral, ainda que tais artigos não façam qualquer menção aos demais níveis de escolarização na educação básica em período integral. Em outras palavras, fica sob a responsabilidade da escola a proposta educativa para o regime de tempo integral, retirando da alçada do Estado o dever de garantir tal direito.

Destarte, o currículo na perspectiva da educação integral não se refere apenas às questões técnicas ou às novas linguagens, mas essencialmente àquilo que se está deixando de lado na formação dos/as estudantes que mais necessitam deste capital escolar. Evidencia-se aí, que as relações que envolvem ‘cultura e currículo’ explicitam e expressam relações sobre ‘cultura e poder’, presentes nas práticas pedagógicas e nas proposições dos conteúdos curriculares; ampliar o tempo de crianças e jovens na escola está inextricavelmente associado à busca do direito pleno de aprendizagem de todos e, para tanto, a reconfiguração dos tempos, dos espaços e dos diferentes conhecimentos devem se fazer presentes. A relação da escola com a cultura local e com outras instâncias educativas exigirá de todos os seus sujeitos envolvidos uma articulação inédita na organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, a desgastante e degradante condição de trabalho dos professores e professoras – que não possuem em seus planos de carreira ‘dedicação exclusiva’ para atuarem numa única escola e na perspectiva da formação humana integral – aliadas às precarizadas

condições das escolas públicas e ao esvaziamento dos conteúdos nos processos de escolarização –, impossibilitam uma educação em tempo integral³.

A década de 1990 foi pródiga no que se refere ao desmonte da escola pública no Brasil, especialmente quando as teorias pedagógicas hegemônicas ganharam espaços relevantes nas escolas voltadas aos filhos das classes trabalhadoras. O enfático discurso neoliberal de que os professores precisam ser apenas ‘mediadores’ do conhecimento, retiraram desses profissionais a condição fundamental de serem agentes de mudança e, sobretudo, profissionais atentos à intencionalidade da organização do trabalho pedagógico.

Ao nos referirmos às teorias pedagógicas hegemônicas, estamos tratando das amplas e heterogêneas correntes pedagógicas associadas ao lema ‘aprender a aprender’, das quais fazem parte o assim denominado construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e aquela que originou o ‘aprender a aprender’, ou seja, o escolanovismo (SANTOS, 2013). Tais configurações pedagógicas ganharam terreno a partir do relatório apresentado pela UNESCO em 1996 e intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors (presidente da Comissão Europeia entre as décadas de 1980 e 1990) – que defendia, dentre outros princípios, a ideia de que um conjunto de saberes era necessário para a adaptação funcional dos indivíduos num mundo cada vez mais ‘incerto’ e ‘competitivo’ (LAVOURA; MEIRELES, 2013).

Tais observações de esvaziamento do conteúdo escolar e, conseqüentemente, de desqualificação do trabalho docente, vão a passos largos aniquilando a autoridade dos professores e a intencionalidade do processo pedagógico, já que estes profissionais são os responsáveis diretos pela socialização da produção científica de forma acessível aos estudantes. Ainda que concordemos que os conteúdos trabalhados na

3 O que não significa afirmarmos que as escolas privadas se encontrem em condições muito superiores (do ponto de vista pedagógico e mesmo estrutural) em relação às escolas públicas. Isto pode criar a falsa ideia de que as escolas privadas são ‘naturalmente’ melhores do que as unidades de ensino públicas, o que não corresponde à realidade.

escola devam ser significativos e bem planejados pelo corpo docente, não podemos acolher que os processos de escolarização se estabeleçam por meio da ‘opinião dos estudantes’, pois isto apenas tonifica o senso comum e a inutilidade da escola.

Assim, se desejamos combater o lema ‘aprender a aprender’, temos de problematizar os efeitos das teorias hegemônicas de aprendizagem nas escolas públicas que, ao esvaziarem os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, reduzem a escola a um espaço de socialização sem proposição pedagógica; e, de forma mais preocupante, a um espaço de contenção dos filhos da classe trabalhadora. Em outras palavras, se a escola pública integral tiver como foco apenas a ampliação do tempo ou da jornada escolar, sem efetiva ampliação do acesso aos conhecimentos socialmente valorizados, e sem conexões pertinentes com os desafios do mundo do trabalho no âmbito da sociedade capitalista, perder-se-á a chance de fortalecer a formação de crianças e jovens que dependem da escola para se apropriarem de tais conhecimentos.

Porém, para não repetirmos a melopeia do “fatalismo pedagógico”, consideramos que para se obter avanços significativos nas formulações científicas, políticas e pedagógicas, uma escola pública integral necessita estar atenta aos seguintes aspectos: 1) desenvolver um PPP que problematize as contradições e os desafios da classe trabalhadora no âmbito da sociedade capitalista vigente, onde os diferentes campos epistemológicos dialoguem por meio de uma perspectiva curricular que não dissocie o trabalho da educação; 2) que o corpo docente tenha dedicação exclusiva para atender as crianças e jovens da classe trabalhadora, reforçando os laços afetivos com as comunidades escolar e local, estabelecendo ainda os engajamentos empíricos necessários para que se torne uma comunidade efetivamente investigativa; 3) que os diretores escolares possam ser eleitos de forma democrática por toda a comunidade escolar; 4) que todas as instâncias deliberativas da escola funcionem de forma efetiva (APP, Conselho Deliberativo, Grêmios Estudantil e também o Conselho de Classe Participativo), e não se inviabilizem como entidades burocratizadas ou sem função deliberativa; 5) por fim, que a relação entre a escola e a família não se dê apenas de forma pontual, mas que se constitua como uma ação estratégica objetivando o fortalecimento dos vínculos pedagógicos e

afetivos, assim como a sensação plena de pertencimento a todos os espaços de socialização da instituição escolar.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO AGENDA POLÍTICA E COMO AMPLIAÇÃO DE DIREITOS À FORMAÇÃO HUMANA: IMPLICAÇÕES DO/NO TERRITÓRIO DO CURRÍCULO

No âmbito do expressivo debate teórico e dos movimentos da política educacional e curricular que se faz hoje no Brasil em torno da temática da educação integral é possível situar pelo menos três contextos predominantes: o estatal, que se movimenta e orienta-se na ideia de ampliação da jornada escolar como indução à formação integral sem alterar substancialmente os modelos de escola vigente; outro, de cunho privado, que, associado ao primeiro, toma carona nas propostas do Estado e invade os sistemas públicos de ensino com as chamadas ‘soluções pedagógicas e curriculares’ e um terceiro, de natureza acadêmica, que procura compreender estes movimentos à luz das diferentes perspectivas teóricas.

Na reflexão que fazemos nesta seção de trabalho, não pretendemos dar conta de todos estes enfoques e movimentos da chamada agenda da educação integral no Brasil. A ideia é tão somente pontuar alguns aspectos relacionados a como vem sendo concebida a noção de formação integral, educação integral e ampliação de jornada escolar, especialmente tomando o currículo como território de materialidade dos processos educacionais e escolares e considerando os elementos já apontados no início deste texto.

A formação integral, inextricavelmente integrada à experiência humana, forma parte da histórica utopia social – ou utopia do sonho diurno como concebe Ernst Bloch (2005). Funda-se, portanto, na ideia da educabilidade humana como experiência e como projeto. Como parte da ação individual e coletiva dos seres humanos constitui o movimento de reconstrução simbólica do mundo e se expressa, na práxis, pelo trabalho e pela cultura.

Assim, no âmbito do trabalho e da cultura, a educação é expressão onto- e sociocriativa do gênero humano. Quanto mais integral for a

formação, maior será a possibilidade criadora e transformadora. Nesta perspectiva, a formação integral deve ser compreendida como parte dos processos civilizatórios nos quais a escolarização ocupa lugar central.

A educabilidade, constitutiva da experiência humana, coloca-se como um desejo individual e social que atravessa etapas da trajetória histórica e se configura como direito humano fundamental nas sociedades que se proclamam democráticas. Assim, a atual agenda da educação integral precisa levar em conta este processo sócio-histórico.

A escola, instituição resultante deste desejo/necessidade humana, é constituída para ser espaço, lugar e território da institucionalização deste projeto de educabilidade em termos mais formais. Portanto, a escola é instituição que o tempo todo se adapta e ao mesmo tempo reage/resiste aos princípios de finalidades sociais colocados como relevantes e fundamentais por alguns grupos humanos, em geral pelos grupos políticos e economicamente hegemônicos. A escola é, portanto, a estratégia social que deve cumprir a finalidade educativa nos termos da formação humana e fazer isto atingindo níveis cada vez mais integrais tanto do ponto de vista metodológico quanto teleológico. É, pois, por esta razão que distintas perspectivas teóricas e movimentos político-ideológicos encontram algum consenso na genérica ideia de formação humana integral. As divergências, em geral, residem na escolha de caminhos para esta trajetória e na própria concepção do que seja formação integral.

O currículo, expressão material do desejo/direito da formação humana por meio da escolarização, constitui-se artefato instrumental e político que dá forma e conteúdo aos processos escolares. É no território curricular que os grupos sociais, sejam eles dirigentes, professores e estudantes, fazem escolhas para o projeto formativo. Não por acaso este território/arena mostra-se atravessado por tensionamentos de toda a ordem dada a intensidade de interesses que circulam em torno de sua constituição (MOREIRA, 2005; COSTA, 2005; ARROYO, 2011).

Como expressão material da educação formal o currículo evidencia potencialidade para cindir ou integrar a formação dos sujeitos e, tecido em meio aos distintos interesses de quem os propõe, tem contribuído para engendrar finalidades muito distintas. É, portanto, um movimento que expressa os embates travados no âmbito dos interesses

sociais mais amplos e que insistentemente busca formas de resistência aos modelos fragmentários pela luta em torno da integração. Em suma, o currículo encontra sua configuração sempre provisória em meio às contradições e convergências resultantes dos interesses dos coletivos que o prescrevem e desenvolvem.

Como bem apontam Arroyo (2011) e Sacristán (1995), na escola tudo gravita em torno do currículo e na construção espacial do sistema escolar; o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante. Portanto, qualquer projeto escolar de formação humana, esteja ele ancorado em perspectiva de formação mais ou menos integral, encontrará suas bases materiais no território curricular, daí ser este um espaço considerado uma arena político-pedagógica. Não é sem razão que defendemos o Projeto Político Pedagógico escolar como espaço de escolha e definição das finalidades formativas mais amplas e a integração curricular como caminho metodológico para o alcance desta finalidade.

Entendemos que o desafio da formação integral não pode ser alcançado apenas no âmbito da integração pelos redesenhos curriculares, ainda que sem isso os processos tornem-se mais difíceis. Para o entendimento do que supõe “sujeito de formação integral” faz-se necessário pensar o currículo em pelo menos três dimensões: a social, a epistemológica e a pedagógica.

Em perspectiva mais ampla, é preciso enxergar a dimensão sociopolítica do currículo como cenários em disputas por projetos societários e pela manutenção de hegemonias econômicas e culturais, ou seja, é preciso que compreendamos o território curricular como arena de forças que se movem em torno de interesses distintos. No caso de sociedades como a nossa, as lutas se configuram na relação de forças entre resistência e manutenção do sistema socioeconômico vigente, como apontado anteriormente. Sobre este aspecto trabalhos como os de Michael Apple, Michael Young e Henry Giroux contribuem sobremaneira. Não temos dúvidas de que por esta ótica torna-se possível enxergarmos os movimentos da chamada pauta da educação integral desde uma perspectiva ampliada.

No âmbito epistemológico do território curricular, o desafio está em compreendermos os movimentos do conhecimento (científico e escolar) e seus processos de significação especialmente nos âmbitos da

produção, distribuição e apropriação pelos sujeitos. Sobre este aspecto Santomé (2013) adverte que, com base em um conhecimento no qual os debates epistemológicos estão continuamente na agenda, podemos exercer uma maior vigilância para evitar os preconceitos com os quais muitas máquinas científicas foram construídas, as quais, algumas vezes de forma intencional e outras com seus efeitos previstos, funcionaram como instrumentos de exploração e marginalização de numerosos grupos sociais e de povos inteiros.

Sem dúvida alguma o currículo escolar desempenha função importante no que se refere à produção, distribuição, socialização e apropriação do conhecimento humano. Não seria absurdo afirmar que parte significativa de produção da chamada ‘injustiça cognitiva’ (LAS CASAS, 1984; SANTOS, 2007) tem sua base material situada no território curricular. Como apontado anteriormente, a escola burguesa moderna, por meio de seu currículo, dualizou as esferas de acesso ao conhecimento, construindo e legitimando dois modelos de escola – a de elite e a dos trabalhadores – cada qual com seu currículo.

No campo do pedagógico, o desafio é o da organização dos percursos formativos por via da estruturação dos desenhos curriculares. Os redesenhos curriculares, organizados na perspectiva da formação integral, precisam levar em conta a possibilidade concreta de interfacear as fronteiras fixadas do conhecimento e dos saberes sem a perda das identidades construídas nas áreas e disciplinas científicas. Não obstante alguns esforços venham sendo empreendidos neste aspecto, o caminho da integração curricular, na prática, ainda está por ser feito. Este caminho supõe pelo menos duas tarefas: a integração dos conhecimentos e a redefinição dos tempos e espaços escolares em termos cronológicos/físicos e subjetivos de aprendizagem.

Para Marise Ramos (2005), há uma necessidade de redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos considerados gerais e específicos. Considera importante compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em temas científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. Nos redesenhos curriculares na perspectiva da formação integral os professores e gestores precisam enfrentar o desafio

do diálogo interdisciplinar e encontrar as possibilidades de integração sem a perda das identidades disciplinares constitutivas da produção do conhecimento científico.

Ainda no âmbito pedagógico faz-se necessário considerar que a ampliação do tempo e dos espaços escolares não podem justificar, por si mesmos, ações de mudança nas finalidades formativas. O que se observa, em geral, nos projetos de educação integral sem a devida discussão epistemológica e política, é a adoção de concepções que confirmam o chamado “mais do mesmo” (ARROYO, 2011). Torna-se cada vez mais comum no Brasil, especialmente nos sistemas municipais de educação, a ampliação da jornada escolar, mantendo-se o mesmo formato curricular da escola de tempo parcial. Em muitos casos agrega-se ao conjunto dos componentes curriculares convencionais outras atividades de natureza cultural, esportiva ou tecnológica sem a devida integração com os componentes na Base Nacional Comum. E o mais grave é que este acréscimo ocorre no chamado contraturno, legitimando-se a ideia de duas escolas em uma.

Como já fizemos referência em outro texto (2006), a ampliação do tempo pedagógico da escola deve significar muito mais que a extensão do modelo que todos conhecemos. Deve implicar uma nova construção curricular com base na integração como princípio de organização pedagógica da escola, na flexibilidade como dinâmica da produção da matriz curricular e da interdisciplinaridade como concepção para o trabalho pedagógico dos educadores.

A ideia de currículo integral supõe uma lógica que contemple a articulação das diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela escola ou em outros espaços educativos, sejam elas convencionais ou não, formais ou não formais, disciplinares ou não. Entendemos que os sistemas escolares devem superar a concepção ainda corrente que acrescenta ao currículo atividades de natureza extracurricular, atividades complementares ou ainda a conhecida parte diversificada. Esta concepção é altamente marcada pelo modelo reprodutivo dicotomizador de um paradigma técnico-burocratizante que remonta os anos 1970.

Outro aspecto importante no âmbito pedagógico está na possibilidade que a escola tem em dinamizar os espaços/tempos

de aprendizagem para as crianças. Na medida em que haja maior flexibilidade no desenvolvimento das atividades em torno dos eixos que estruturam a matriz curricular, a escola pode buscar outros espaços na comunidade, sobretudo estabelecendo interfaces com outros setores do poder público e da sociedade civil.

A escola como espaço social e integral de aprendizagem e desenvolvimento não pode ficar em seus intramuros. Ela “se tornará mais educadora na medida em que se aproximar da realidade social e nela interferir. A produção de conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não são alheios ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário, nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica” (FRIGOTTO, 1993, p. 63). Nesse sentido, “entendemos que o currículo deve contemplar não só um conjunto de ações desenvolvidas na escola, mas pela escola, independente de seus limites de fisicalidade. Somente a ampliação do tempo pedagógico, a dinamização de suas ações e a ressignificação de seus espaços permitirão que a escola possa avançar” (THIESEN, 2006, p. 8) na direção de uma formação mais integral para seus estudantes.

Reafirmamos o nosso entendimento de que o currículo constitui espaço fundamental e base material para redimensionar a formação humana, todavia não pode ser visto como *locus* exclusivo dos processos de mudança. Faz-se necessário que haja envolvimento de outros sujeitos e de outros coletivos em outros espaços e dimensões da sociedade. É preciso, como já destacamos, investimento de recursos financeiros e humanos; que sejam oferecidas pelo Estado condições objetivas de trabalho aos professores; que a formação inicial e continuada dos professores seja repensada, redimensionada e reposicionada em termos de importância política e social.

PALAVRAS FINAIS

Os cenários descritos pelos pesquisadores que estudam e discutem a problemática da educação integral mostram com evidência que os movimentos colocados em marcha visando esta perspectiva de formação do Brasil estão em meio a muitos desafios. É preciso que

enfrentemos o problema da qualidade na formação dos professores; o avanço desenfreado da lógica de mercadorização da educação por dentro dos próprios sistemas de ensino público; as dificuldades nos processos de priorização, distribuição e aplicação de recursos financeiros na educação; a preparação de gestores educacionais e escolares para enfrentar as novas demandas pedagógicas decorrentes das atuais reconfigurações escolares, familiares e culturais em geral, além de tantos outros desafios que se apresentam.

Entendemos que o complexo projeto da formação humana “integral” continua sendo um grande desejo coletivo colocado novamente na pauta política como mais um importante desafio da educação. Um desejo que apesar de tão antigo quanto a própria existência, ainda não aprendemos suficientemente como realizá-lo. Segue, no presente, sendo um dos muitos elos que liga o passado ao futuro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva et. al. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLOCH. Ernst. **O Princípio Esperança**. Vol. I (Tradução de Nélio Schneider), Vol II (Tradução e notas de Werner Fuschs) e Vol. III (Tradução e notas de Nélio Schneider). Rio de Janeiro: Contraponto; Editora UERJ, 2005 – 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre:, n. 18(2), jul.-dez., 1993.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção & SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio-ago. 2012.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. **O paraíso destruído**. Porto Alegre: L&PM, 1984.

LAVOURA, Tiago Nicola & MEIRELES, Andrea Cunha. O ‘aprender a aprender’ pedagógico e a reprodução da alienação na educação escolar. In: SANTOS, Cláudio Félix (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 83-113.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. Currículo e política cultural. In: _____. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **El curriculum: una reflexion sobre la práctica**. 5ª ed. Madrid: Morata, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social, o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Cláudio Félix (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. **Tempo integral** - uma outra lógica para o currículo da escola pública. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

RESENHA: PARA NÃO PERDERMOS A SENSIBILIDADE, A PRIVACIDADE E A MEMÓRIA

*Sandra Mara Bragagnolo*¹

Recebido em: 15 mar. 2015

Aceito em: 11 abr. 2016

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 264 páginas.

Cegueira moral é último livro da obra, em formato epistolar, do polonês Zygmunt Bauman com Leonidas Donskis. Bauman atribui o conceito de liquidez à modernidade em uma grande lista de publicações. Este sociólogo, nascido na Polônia e morador da Inglaterra desde 1971, é professor emérito das universidades de Varsóvia e Leeds. Competente na análise de fatos cotidianos, escreveu *Cegueira Moral* a partir de correspondência trocada com Leonidas Donskis, filósofo e cientista político lituano. Donskis é professor na Universidade de Vytautas Magnus, na Lituânia, e membro do Parlamento Europeu. Ambos os autores são historiadores de ideias e analisam o comportamento humano na modernidade.

Os autores, pela primeira vez escrevendo em parceria, dialogam sobre e analisam o que chamam de “cegueira moral”, considerada por eles o novo mal da humanidade. Segundo eles, no ritmo acelerado do mundo de hoje, torna-se muito difícil alguém fixar a atenção em algo realmente importante. Dessa forma, corre-se o risco de perder a sensibilidade em relação aos outros. É a partir dessa concepção que se estabelece o diálogo entre os dois, no qual expõem suas ideias a partir de reflexões e contextualizações históricas que, ao mesmo tempo em que dão consistência aos seus discursos, também facilitam ao leitor sua compreensão.

1 Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas pela Universidade do Contestado (2007) e mestranda pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento e Sociedade pela UNIARP.

As ideias são apresentadas em cinco capítulos. No primeiro, intitulado “Do diabo a pessoas assustadoramente normais e sensatas”, a centralidade das discussões recai sobre a privacidade. São apresentados fatos históricos que conduzem a humanidade para a intolerância e para a perda de noção da privacidade.

Donskis alerta para os monstros abrigados dentro de pessoas decentes e destaca que o que acontece a esse monstro e se ele poderá ser contido é a grande questão. Destaca também que o diabo (lembrado a partir da reflexão que faz sobre um romance faustiano) pode privar um ser humano de sua memória. Sem memória, as pessoas se tornam incapazes de qualquer questionamento crítico sobre si mesmas e sobre o mundo.

Bauman fala sobre a abolição total da privacidade, que aparece como algo que leva à manipulação de segredos das pessoas e abuso de sua intimidade. Isso ocorre a partir da revelação consentida, ou seja, da autorrevelação em reality shows e outras ações de autoexposição intencional e prazerosa em mídias sociais. Segundo Bauman, houve uma profunda mudança da visão das pessoas sobre o que deve ser público e o que deve permanecer privado. O resultado, de acordo com ele, é uma sociedade confessional.

A discussão dos autores, nesse capítulo, conduz para a ideia de que as pessoas tornaram-se mercadorias, o que leva à conclusão de que o privado, o íntimo, o sigiloso simplesmente não fazem parte das premissas da sociedade de consumo. Nessa sociedade, todos são consumidores de mercadorias. Sendo mercadorias, as pessoas se veem obrigadas a criar demanda de si próprias. Os blogs e o Facebook são as versões do mercado escolhidas para a exposição delas.

No segundo capítulo: “A crise da política e a busca de uma linguagem da sensibilidade”, Donskis diz que a tecnologia ultrapassou a política, afirmando que só se torna visível o político que utilize talk-shows da TV ou novidades da Tecnologia da Informação. Cita alguns dos atuais “palhaços políticos” e os compara aos políticos à moda antiga, conduzindo o leitor à reflexão sobre o que seria realmente de se esperar de um político a partir do que seja a função da verdadeira política para a sociedade. Também segundo Donskis, na era do Facebook, tudo se resume a estar ou não on-line com respeito aos problemas da nação,

ao invés de decidir sobre permanecer ou não naquele lugar ou votar ou não nas pessoas envolvidas. Os partidos políticos, na era do Facebook, só sobreviverão se começarem a agir como os movimentos sociais e se se ligarem a eles. Se não o fizerem, tornar-se-ão irrelevantes e inúteis talvez até a segunda metade do século XXI.

Bauman sabiamente lembra que não são os machados que decidem sobre cortar árvores ou decepar cabeças. A decisão é de quem os segura. O autor fala sobre o poder como a capacidade de “fazer com que as coisas aconteçam”; e sobre política, como “a capacidade de garantir que sejam feitas as coisas certas”. O autor fala também sobre a “precarização”, referindo-se às diferenças econômicas e de acesso ao poder; e explicando que os “precários” têm poucos motivos para respeitar outros na mesma condição.

Ambos os autores concordam que os atos de resistência e inquietação social antecipam uma era de movimentos sociais virtuais, os quais são conduzidos ou integrados por partidos políticos novos. Não sendo assim, os partidos políticos serão extirpados. A discussão dos autores leva a concluir que as tecnologias não vão promover o avanço da democracia e dos direitos humanos. São pessoas que farão (ou poderão fazer) isso.

No terceiro capítulo: “Entre o medo e a indiferença: a perda da sensibilidade”, Donskis trata o medo como alimento do ódio, citando a incerteza, a insegurança e a falta de proteção como típicas da modernidade.

Bauman elenca como causadoras do medo: a ignorância, a impotência e a humilhação, que sempre existiram, existem e continuarão a existir. Em contraposição: certeza, segurança e proteção hoje são difíceis de serem alcançadas. A hostilidade, segundo ele, terminaria se desejos individuais e demandas sociais fossem atendidos simultaneamente. Ansiedade e depressão são doenças comuns que atormentam as pessoas que são obrigadas a assumir a sua “precariedade”, denotando a incerteza existencial.

Ao ler esse capítulo, em que o diálogo conduz para a ideia de que cada sociedade tem seus medos específicos em relação a sua época, vê-se que esses medos, hoje, são também comercializados. O medo é moeda no jogo de poder. A incerteza e a vulnerabilidade são os alicerces

do poder político. O Facebook novamente é visto como a forma de lutar contra a não existência e não presença das pessoas no mundo. A busca por atenção torna-se cruel, as pessoas precisam se tornar celebridades para obter atenção, pois a indiferença é sinal de fracasso.

“Universidade do consumo: o novo senso de insignificância e a perda de critérios” é o tema do quarto capítulo. Donskis fala, no campo da pesquisa, de um paradoxo instalado, pois se vive na era da globalização, mas se prega a ideia do “faça você mesmo”. Este autor escancara a realidade da competição e a tirania tecnocrática e burocrática implementada em nome da liberdade e do progresso. E destaca que são precisos exemplos de liberdade de pensamento e integridade intelectual por parte dos professores para que os alunos aprendam esses valores.

Bauman também destaca o papel do professor, que é, segundo ele, quem pode mostrar aos alunos a articulação daquilo que fazem e provarem a importância de seus ensinamentos em termos não contemplados pelo mercado. O autor lembra o “dilúvio de informação”, associando-o a um mercado de consumo congestionado, em que tentação e sedução são a tônica das relações.

No quinto capítulo “Repensando a decadência do Ocidente”, os autores debatem a profecia de Oswald Spengler, que critica a ideia de progresso e elabora uma teoria cíclica das culturas (popular no período entreguerras), prevendo a decadência do ocidente. Esta obra teve forte impacto nos meios intelectuais e políticos na época de sua publicação, devido, segundo Donskis, ao militarismo difícil de se justificar e altamente delirante.

Donskis fala que as ideias de Spengler, hoje, tornaram-se clichês, compondo um “discurso egocêntrico e interesseiro” sobre coisas improváveis, não distante, em espírito, de outras formas de promoção do pânico moral e de previsões sensacionalistas. Afirma ser difícil não concordar com Spengler, quando asseverou que o único problema da humanidade é ganhar a vida e sobreviver.

Bauman concorda com a reflexão de Donskis e questiona a autoconfiança da humanidade sobre sua capacidade de enfrentar as adversidades, afirmando que desastres sociais destroem certezas.

A leitura do capítulo, bastante densa e instigante, leva a concluir que a cultura é produto da história, é a possibilidade e a realidade, pois,

em todos os tempos, há o confronto entre as pessoas e o mundo como natureza (influenciado pela casualidade) e como história (influenciado pelo destino). O mal não é mais personificado (tal como o foi em Hitler ou Stalin). Nos dias atuais, é difícil de reconhecê-lo, pois se oculta sob as máscaras do anonimato da rudeza e do não reconhecimento.

A leitura da obra como um todo se torna mais consistente se o leitor detiver conhecimentos prévios sobre teorias sociais, políticas e econômicas, especialmente sobre as que influenciaram e marcaram a evolução da Europa. Mesmo assim, é possível extrair excelentes reflexões e subsídios para análise da realidade e visualizar na modernidade os efeitos culturais, construídos pelas ações e desejos da humanidade na era líquida.

Todas as análises feitas por Bauman e Donskis são embasadas em questionamentos atuais, que têm sua origem em algum momento de ruptura e alteração cultural. E é isso que engrandece a obra, o fato de toda as questões levantadas serem profundamente discutidas sob o enfoque de suas origens, o que permite que todo ser humano que a leia, independentemente de sua origem, contextualize e adquira nova visão e entendimento da realidade.

