



UCP UNIVALE



CATHEDRA

Revista Eletrônica Multidisciplinar das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí

Ivaiporã: UNIVALE, v.1, n.1, jul./dez. 2020

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

EXPEDIENTE

CATHEDRA – Revista Eletrônica Multidisciplinar
Revista semestral das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí

CATHEDRA é uma publicação semestral das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UCP Univale. Objetiva, fundamentalmente, divulgar a produção científica vinculada às áreas de Ciências Humanas, Ciências Agrárias, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Exatas e Tecnológicas.

O vocábulo cathedra deriva do Latim (assento), era o nome dado a cadeira de São Pedro, e representa autoridade.

Missão

Incentivar a produção acadêmica e difundir o conhecimento científico por meio da publicação de artigos, tanto do público acadêmico interno, quanto da comunidade científica externa.

EDITORA-GERENTE

Jane Silva Bühner Taques

CONSELHO EDITORIAL

Jane Silva Bühner Taques

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos

Bruna Rayet Ayub

EDITORES ASSOCIADOS

Argos Gumbowski – UnC

Luis Paulo Gomes Mascarenhas – UNICENTRO

Mary Ângela Teixeira Brandalise – Departamento de Educação – UEPG

Wilson Ramos Filho – UNIGUAÇU

Regilson Maciel Borges – Departamento de Educação – UFLA

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC INTERNOS

Jane Silva Bühner Taques

Sônia Maria Hey

Andricia Verlindo

Bruna Rayet Ayub

Daiane Secco

Daniele Fernanda Renzi

Helena de Oliveira Andrade

Ivo Ricardo Hey

Luciana Dalazen dos Santos

Paulo Ricardo Soethe

Ricardo Cardoso Fialho

Tatiani Maria Garcia de Almeida

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

REVISORES CIENTÍFICOS AD HOC EXTERNOS

Adair de Aguiar Neitzel – UNIVALI
Alcimara Aparecida Föetsch – UNESPAR
Aline Lobato Costa – UEPB
Andrea Ad Reginatto – UFSM
Angélica Rocha de Freitas Melhem – UNICENTRO
Argos Gumbowski – UnC
Atilio Augustinho Matozzo – UNIGUAÇU
Breno Marques da Silva e Silva – UEAP
Cândido Simões Pires Neto – Centro Universitário Campo Real
Carla Cláudia Pavan Senn – UFPR
Claudemir de Quadros – UFSM
Cleverson Fernando Salache – UNICENTRO
Cyntia Bailer – FURB
Daniela Pedrassani – UnC
Eduardo Vieira Alano – EMBRAPA CERRADOS
Eliane Rose Maio – UEM
Elismara Zaias Kailer – UEPG
Fernanda Cristina Caparelli de Oliveira – UFS
Gabriel William Dias Ferreira – UFLA
Gabriela Caramuru Teles – USP
George Saliba Manske – UNIVALI
Hugo de Mattos Santa Isabel – UNIGUAÇU
Ivanildo dos Anjos Santos – UESC
Jair Ribeiro Junior – UEPG
Jesús Alberto Díaz Cruz – UNICENTRO
Josefino de Freitas Fialho – EMBRAPA CERRADOS
Juliane Andréa de Mendes Hey Melo – UNICURITIBA
Kelen dos Santos Junges – UNESPAR
Lauro Augusto Ribas Teixeira – Centro Universitário Campo Real
Luale Leão Ferreira – UNICAMP
Luiz Carlos Weinschütz – UnC
Luis Paulo Gomes Mascarenhas – UNICENTRO
Maria Luiza Milani – UnC
Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG
Miriam Aparecida Caldas – Centro Universitário Campo Real
Nei Alberto Salles Filho – UEPG
Nevio de Campos – UEPG
Orcial Ceolin Bortolotto – UNICENTRO
Rafael da Silva Teixeira Teixeira – UFV
Regiane Bueno Araújo – Centro Universitário Campo Real
Regilson Maciel Borges – UFLA
Sandro Luiz Bazzanella – UnC
Selma Peleias Felerico Garrini – USJT
Simone Carla Benincá – Centro Universitário Campo Real
Simone de Fátima Flach – UEPG
Solange Cardoso – UFOP
Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM
Rui Mateus Joaquim – UCDB
Vera Lúcia Martiniak – UEPG

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Verônica Gesser – UNIVALI
Virginia Ostroski Salles – UTFPR

REVISORES CIENTÍFICOS INTERNACIONAIS

Ana Paula da Silva – School of Veterinary Medicine – University of California Davis
Edgar Ismael Alarcón Meza – Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
Gabriel William Dias Ferreira – University of Georgia
Jhonny Diego Sosa – Escuela Naval Militar de La República Oriental Del Uruguay –
Universidad de la Empresa – Montevideu
José Moncada Jiménez – Universidade da Costa Rica
Roberto Fernandez Fernández – Facultad de Derecho – León
Susana Costa e Silva – Católica Porto Business School – Porto
Susana Rodriguez Escanciano – Universidad de León – UNILEÓN
Sandra Sharry – National University of La Plato – Buenos Aires
Oscar Fabian Rubiano Espinosa – Libre de Colombia University – Bogotá

REVISÃO E ORGANIZAÇÃO

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos

REVISÃO DOS ABSTRACTS

Renan Matheus Mendes

DIAGRAMAÇÃO

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos

BIBLIOTECÁRIO

Eduardo Ramanauskas – CRB 9 1813

CAPA

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Setor de Marketing UNIVALE

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

SUMÁRIO

A CONSTRUÇÃO DA EMPREGABILIDADE POR MEIO DA FORMAÇÃO DE JOVEM APRENDIZ	8
---	----------

Daniel Machado da Conceição

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	29
--	-----------

Letícia Graciela dos Santos Lobato

Heider Carlos Matos

Carla Daniella Teixeira Girard

A INTERFACE DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA NA SAÚDE: UM APANHADO BIBLIOGRÁFICO.....	38
--	-----------

Edyane Silva de Lima

Rosilene Fressati Cardoso

AGENTE PENITENCIÁRIO: OS EFEITOS DO ESTRESSE.....	48
--	-----------

Patricia Rodrigues dos Santos

ATUAÇÃO E DIFICULDADES DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL NO CONTEXTO HOSPITALAR.....	60
---	-----------

Bruna Ferreira Viriato

Regiane Bueno de Araújo

COMPORTAMENTO DE CÃES E SUA RELAÇÃO COM A DISFUNÇÃO COGNITIVA CANINA.....	67
--	-----------

Edna Flávia Oliveira Almeida

Joice Pereira de Jesus Cardoso

Adriane Macedo Silva

Árlen Almeida Duarte de Sousa

Janini Tatiane Lima Souza Maia

GRUPO TERAPÊUTICO COMO CONDIÇÃO DE LIBERDADE	79
---	-----------

Rayane Serapio Almeida

Franciele Regina Pinheiro de Souza

Regiane Bueno Araújo

LIBERDADE EM JEAN-PAUL SARTRE.....	86
---	-----------

Hugo França de Souza

MULTIMODALIDADE TEXTUAL E FIGURINHAS DE WHATSAPP: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA	98
--	-----------

Dany Thomaz Gonçalves

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Débora Souza de Deus

O CONTATO ENTRE O VÊNETO E O PORTUGUÊS NA CIDADE DE PALMEIRA, PARANÁ: VARIAÇÃO DA PRONÚNCIA DO DITONGO TÔNICO NASAL <ÃO> ... 111

*Sandra Mara Barauce
Loremi Loregian-Penkal*

O DESRESPEITO AO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E AOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS DO PRESO COMO IMPULSIONADORES DA CRIMINALIDADE 127

*Gelcione Carlos da Silva Ferreira
Alana Coutinho Pereira*

O QUE É O EAD? ESTUDO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018 138

*Heider Carlos Matos
Carla Daniella Teixeira Girard
Letícia Graciela dos Santos Lobato*

ONG'S E O SEU FINANCIAMENTO PÚBLICO 154

*Rebeca Costa Barbacena Corrêa
Juliano Sguizardi*

OUVIR, BAIXAR E COMPARTILHAR: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO PODCAST NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 167

*Alexandre André Santos Pereira
Jean Carlos da Silva Monteiro*

REFLEXÕES EDUCACIONAIS PARA A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR 175

*Samoel Cordeiro de Souza Primo
Felipe Augusto Fernandes Borges*

TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA COMO AGENTE DESENVOLVEDOR DA CULTURA DE INOVAÇÃO NA UFMG 195

*João Leandro Cássio de Oliveira
João Francisco Sarno Carvalho
Francisco Horácio Pereira de Oliveira
Márcia Siqueira Rapini*

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAETITÉ-BAHIA..... 216

*Cymone Martins Cotrim Teixeira
Sandra Márcia Campos Pereira*

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

VIVENDO E APRENDENDO A VIRAR O JOGO: O APARATO JURÍDICO DE
REGULAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES 231

Eliada Mayara Cardoso da Silva Alves

Dulce Mari da Silva Voss

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A CONSTRUÇÃO DA EMPREGABILIDADE POR MEIO DA FORMAÇÃO DE JOVEM APRENDIZ

Daniel Machado da Conceição¹

RESUMO: Acreditar na aprendizagem, acreditar que por meio do emprego uma nova condição de vida possa ser atingida, estimula o sacrifício de moldar o próprio corpo de acordo com o ethos profissional. Na vida de grande parte dos jovens o fato de começar a trabalhar exige empenho no ajuste dos horários pessoais, no aprendizado de regras e códigos de sociabilidade, na postura corporal, na linguagem e até mesmo nos cuidados com a higiene pessoal. A ideia nesse breve ensaio foi refletir sobre a socialização profissional e a aquisição de uma formação que deve ser expressa no comportamento que significa ações atitudinais (empreendedoras). Os conceitos de "socialização profissional" e de "mérito" serão centrais para o desenvolvimento dos argumentos que envolvem a experiência do aprendiz e a construção de um "eu profissional". Busco identificar quão influente o discurso do mérito pessoal parece favorecer o processo de socialização profissional, o que supostamente garante uma futura contratação ou uma maior empregabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Competência. Empregabilidade. Jovem Aprendiz. Mérito. Socialização Profissional.

RESUMEN: Creer en el aprendizaje, creer que por medio del empleo una nueva condición de vida pueda ser alcanzada, estimula el sacrificio de moldear el propio cuerpo de acuerdo con el ethos profesional. En la vida de gran parte de los jóvenes el hecho de empezar a trabajar exige empeño en el ajuste de los horarios personales, en el aprendizaje de reglas y códigos de sociabilidad, en la postura corporal, en el lenguaje e incluso en los cuidados con la higiene personal. La idea en ese breve ensayo fue reflexionar sobre la socialización profesional y la adquisición de una formación que debe ser expresada en el comportamiento que significa acciones actitudes (empreendedoras). Los conceptos de "socialización profesional" y de "mérito" serán centrales para el desarrollo de los argumentos que involucran la experiencia del aprendiz y la construcción de un "yo profesional". Buscamos identificar cuán influyente el discurso del mérito personal parece favorecer el proceso de socialización profesional, lo que supuestamente garantiza una futura contratación o una mayor empleabilidad.

PALABRAS-CLAVE: Competencia. Empleabilidad. Joven aprendiz. Mérito. Socialización Profesional.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e doutorando no mesmo Programa. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC) na mesma Universidade. É bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. Contato: danielmdac1@gmail.com.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

1 A CAPACITAÇÃO DO JOVEM APRENDIZ

Ao iniciar um novo processo de pesquisa, esse fato requer a busca de uma outra inserção em conceitos, terminologias, categorias, expressões e porque não dizer um novo olhar. As lentes são renovadas para analisar a capacitação de jovens aprendizes que começam sua atividade profissional no mercado de trabalho. A capacitação profissional em vigor com respaldo legal permite acesso ao primeiro emprego, a aquisição de experiência e contato com um mundo muitas vezes distinto da realidade de algumas famílias habituadas a atividades subalternas sem a necessidade de maior escolarização.

O interesse em pesquisar o tema do estudante-trabalhador esteve sempre paralelo a estudos desenvolvidos sobre o estudante-atleta. As condições de formação, ou melhor, o tempo de investimento em treinamento e nas atividades profissionais parecem se assemelhar. O não conjugar carreira esportiva e carreira profissional com a educação escolar parece ser um ponto com propensão a uma diferenciação entre as formações, pois o capital escolar afeta diretamente a habilitação para exercer os postos de melhor remuneração no mercado, situação que no esporte não demonstra ser preponderante. A escola também se mostra como elemento importante para abordagem, pois ambos, o jovem trabalhador e o jovem atleta tem a obrigatoriedade de estar matriculado em algum programa de educacional até a conclusão do Ensino Médio. Em razão do recorte etário e populacional, os jovens estudam em escolas públicas e buscam atividades formativas que garantam uma renda imediata ou um melhor futuro. O adolescente tem dois caminhos institucionais para obter a qualificação profissional: a aprendizagem escolar e a aprendizagem empresária (OLIVEIRA, 2009). Perceber aproximações ou distanciamentos na relação do jovem com escola e com o trabalho laboral ou esportivo é uma das justificativas em dedicar esforços na compreensão de uma realidade vivida por inúmeros jovens no Brasil.

A inserção do pesquisador no campo se inicia em 2012 ao ser contratado por uma instituição qualificadora de jovens aprendiz. A instituição com atuação em Santa Catarina, no início de 2013 contava com 1100 jovens aprendizes contratados em empresas parceiras. Nessa época o pesquisador atuava no comercial da instituição divulgando e prospectando novos parceiros. Após minha saída para continuar meus estudos, dois anos depois retornei como Educador Social. A nova experiência em sala de aula foi distinta da primeira se comparada com as atividades desenvolvidas na área

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

comercial. No primeiro momento, as estratégias visavam a manutenção dos parceiros e a expansão para novos municípios. Conhecimentos administrativos e processuais pautados na legislação regiam a relação entre as instituições qualificadoras e do então Ministério do Trabalho e Emprego. O segundo momento, possui uma outra abordagem, ênfase na formação e desenvolvimento de conteúdos a serem aplicados em sala. Uma experiência mais próxima daqueles que são beneficiados com uma política de juventude que garante além do emprego e renda, uma forma de adquirir experiência e capacitação profissional. A capacitação profissional também aparece como um dispositivo capaz de promover mudanças significativas na trajetória de vida dos jovens, pois o contato com o mercado de trabalho e as experiências provenientes podem ensejar novos campos de possibilidades.

Na definição do campo de pesquisa se faz necessário apontar as instituições implicadas com a lei da aprendizagem. Entre elas estão: o antigo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP), as empresas, as escolas técnicas profissionalizantes e as Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFL). Não incluímos a família e a escola, mas não podemos esquecer que são instituições como papel importante na aprendizagem. Todas as instituições citadas compõem um campo heterogêneo e com grande disputa sobre questões centradas na escolarização, conteúdos formativos, mercado de trabalho, perfil profissional, valores de remuneração, custos para aprendizagem, tempo de qualificação, tipos de ocupações, quantidade de jovens, obrigação na contratação, etc.

Nesse campo as tensões são mediadas pela orientação do MTE que regula e fomenta a legislação a ser aplicada. As instituições do Sistema S, as escolas técnicas profissionalizantes e as ESFL disputam a oferta de vagas e a demanda de aprendizes. A idealização da lei da aprendizagem passa por um discurso estatizado no qual os jovens são oferecidos às empresas que contratam aprendizes em razão da obrigatoriedade ou da disponibilidade de mão de obra barata. Em meio a toda essa tensão, podemos destacar sonhos e oportunidades de jovens que buscam uma inserção inicial no mercado de trabalho, o que em muitos casos permite romper com as correntes de profissões subalternizadas.

Acreditar na aprendizagem, acreditar que por meio do emprego uma nova condição de vida possa ser atingida, estimula o sacrifício de moldar o próprio corpo de acordo com o ethos profissional. O que José Machado Pais (2001) entende que deve ser encarado como uma crítica ao modelo ideológico de formação profissional, pois

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

desenvolve uma crença na profecia sobre profissionalização. Isto é, a formação profissional é indispensável para o bom desempenho das atividades profissionais, não se deseja negar essa premissa. No entanto, “de profecia em profecia, chega-se à conclusão de que só com a formação profissional poderão ser ultrapassadas as dificuldades de inserção profissional dos jovens” (PAIS, 2001, p. 51). Os jovens que aceitam a formação profissional, a profecia pesou sobre a escolha dessa opção (Idem, p. 56). O esforço e o aceite condicional da coerção evoca o aperfeiçoamento esperado pelo mercado de trabalho. Isto é, a rápida incorporação de responsabilidade, assiduidade, comprometimento, cuidado com a aparência, com o linguajar, com o comportamento e etc. Valores de um ideal burguês que são expressados, sem anacronismo, no século XXI na figura do profissional empreendedor². Representado na postura do aprender sempre, no estar pronto a correr risco, não ficar estagnado na zona de conforto, trabalhar em equipe e assim como outras características valorativas para sujeitos que desejem permanecer empregados. Portanto, a regra é submeter-se para permanecer. O discurso corrente na formação dos jovens aprendizes evoca essa condição, só os melhores serão efetivados. Empreender não é mais uma atividade restrita à iniciativa privada, pois passou a englobar o Terceiro Setor e a Administração Pública; não mais circunscreve o espaço da inovação, mas também indica mudanças adaptativas etc.

A colaboração daqueles que estão envolvidos por meio da submissão faz com que a dominação se consolide. Quando pensamos na estatização do pensamento de dominação, a aprendizagem também forma ou conforma ações e atitudes nos jovens que iniciam sua jornada no mercado de trabalho. No manual da aprendizagem, publicação do MTE (2009), existe a indicação para empresas de que por meio da aprendizagem podem formar os profissionais de acordo com seus interesses e objetivos. Quando analisamos mais ponderadamente esse discurso, percebemos uma grande violência. A posterior coerção nas instituições qualificadoras e empresas que buscam acelerar o processo de socialização profissional. Somada a colaboração dos próprios jovens em submeterem-se ao processo expressa um olhar dominante e

² Empreender não é mais uma atividade restrita à iniciativa privada, pois passou a englobar o Terceiro Setor e a Administração Pública; não mais circunscreve o espaço da inovação, mas também das mudanças adaptativas, etc (MARTES, 2010, p 254). Nessa linha de pensamento proponho no texto estender as características para um conjunto de ações e posturas esperadas e valorizadas no mercado de trabalho atual que indicam o perfil do profissional de sucesso.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

estatizado. Dominante e dominado ambos pactuam em vistas aos sonhos de mobilidade que são aceitos em conformidade das regras para sua realização.

Se olharmos no tempo, os primeiros programas de aprendizagem ou de formação de aprendizes artífices durante o século XX no Brasil, segundo Oliveira (2009), de modo corrente associavam a pobreza e a delinquência dos jovens que se tornavam patologias sociais e as quais necessitam de mecanismos de controle social e de disciplina. Dessa maneira, se recorria ao trabalho infanto-juvenil como maneira de socializar evitando a vagabundagem e vadiagem. Os primeiros códigos de trabalho que regulamentavam a entrada de crianças e jovens nas mais diversas atividades laborais foram idealizados para a formação de profissionais dentro de um nicho de mercado e perfil profissional específico. No entanto, a dinâmica da sociedade moderna transforma valores e mesmo instituições. Tudo que é sólido se desmancha no ar! Os ideais de modernidade avançam, mesmo que suas promessas em maioria não tenham sido cumpridas. No entanto, seus conceitos pautados no mérito, no acúmulo de conhecimento e na transformação pessoal continuam operando como molas que permitem mobilidade social. Novas ou velhas promessas promovem sonhos que são capazes de submeter pessoas a uma espécie de dominação voluntária.

Para que as pessoas sobrevivam na sociedade moderna, qualquer que seja a sua classe, suas personalidades necessitam assumir a fluidez e a forma aberta dessa sociedade. Homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca das mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante. Precisam aprender a não lamentar com muita nostalgia as “relações fixas, imobilizadas” de um passado real ou de fantasia, mas a se deliciar na mobilidade, a se empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos. (BERMAN, 2007, p. 93)

A lei da aprendizagem incute por meio da socialização profissional um desejo de mobilidade social que só pode ser atingida com dedicação e esforço pessoal. O jovem por sua vez, se submete às normas institucionalizadas e estatizadas em razão da possibilidade de mudança em sua condição de vida, ou pelo menos na busca por uma oportunidade. A aprendizagem para o aprendiz é mais um jogo com regras próprias em um campo de tensões e embates sobre modelos, padrões e valores exaltados pela sociedade, especificamente pelo mercado de trabalho. Nesse processo os jovens

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

precisam aprender com os adultos o que é ser adulto. Isso significa que a socialização, profissional, deve “promover a internalização dos modos de comportamentos e a assimilação dos valores que governam o sistema de relações do mundo adulto (FORACCHI, 2018, p. 33).

A proposta do texto perpassa as experiências do pesquisador ao observar uma parte do percurso dos jovens no ambiente de trabalho formal. Na vida de grande parte dos jovens, o fato de começar a trabalhar exige grande empenho no ajuste dos horários pessoais, no aprendizado de regras e códigos de sociabilidade, na postura corporal, na linguagem e até mesmo nos cuidados com a higiene pessoal.

A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 185)

Não parece um processo simples, muito pelo contrário, é um processo de aculturação em que os não adaptados são excluídos. Com o objetivo de pensar a inserção de jovens aprendizes no mercado de trabalho, sua primeira experiência profissional e as agruras em perseverar rumo a um itinerário formativo que culmine com a aquisição de características profissionais de destaque. Os conceitos de “socialização profissional” e de “mérito” serão centrais para o desenvolvimento dos argumentos que envolvem a experiência do aprendiz e a construção de um “eu profissional”. Busco identificar quão influente o discurso do mérito pessoal parece favorecer o processo de socialização profissional, o que supostamente garante uma futura contratação ou uma maior empregabilidade.

2 O DISCURSO MERITOCRÁTICO

O discurso corrente sobre o mérito parece motivar profissionais com larga experiência, bem como, as novas fileiras de trabalhadores que tendem a incorporar cada vez mais cedo a necessidade de maturação profissional. A maturidade profissional que em meados do século XX significou acúmulo de experiência (capital humano), já no final do mesmo século pareceu significar um potencial de transformação. Uma ‘lógica de competência’ que no caso francês, de acordo com Dubar (2009) se iniciou em meados de 1980. “Saber, saber-fazer e saber-ser tornavam-se as três fontes da competência,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

logo substituídas pelas qualidades a exigir ou desenvolver em todos os assalariados: iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe” (DUBAR, 2009, p. 135). Em sua essência o discurso do mérito pessoal continua a reproduzir-se com ênfase não apenas nas conquistas e aquisições externas ao indivíduo. O vencer a si mesmo passa a receber importância quanto a necessidade de mostrar uma capacidade centralizada na busca pela excelência pessoal. Esta busca se consolida no século XXI, pois passa a ser uma característica de grande valoração em um mercado de trabalho competitivo. “No lugar do artesanato, a cultura moderna propõe um conceito de meritocracia que antes abre espaço para habilidades potenciais do que para as realizações passadas” (SENNETT, 2006, p. 14). Para Ehrenberg (2010), o ponto de vista reinante apresenta uma mitologia da auto realização, uma necessidade de aprender a governar a si mesmo.

Como argumentação retornemos ao momento de ruptura do sistema feudal em que a figura da burguesia tem um papel preponderante. Ao criticar a tradição e afirmar novos pressupostos para os rumos da ordem social ocorre uma reconfiguração dos mais variados espaços. Dessa maneira, as tradições que compunham junto a estrutura social da época instituições “sólidas” as quais engessaram a mobilidade dos sujeitos começam a ruir. A perpetuação do direito divino ou sanguíneo dos nobres limitava a ascensão da burguesia, o que foi questionado com o argumento do mérito pessoal. A burguesia com seu capital econômico detinha o bilhete para frequentar os espaços até então exclusivos à nobreza. O bilhete, pode ser exemplificado na matrícula em boas escolas, aumento do nível de escolarização, assim como de uma melhor formação profissional, frequência a lugares “nobres”, inovação em negócios lucrativos, ampliação do seu poder político e transformação no sentido do trabalho como atividade valorativa. Faltava a legitimidade para ocupar os lugares de poder e tomada de decisão na sociedade.

No livro *Historia del mérito* (2000), Roxana kreimer descreve a importância do mérito como princípio norteador da ruptura legitimada por esse novo ideal. O mérito como conceito legitimador combate na modernidade os direitos hereditários. Bem como, seu conceito resguarda o combate frente ao favoritismo, o capital econômico e a filiação política. No entanto, Kreimer (2000), recorda que o conceito de mérito não é algo novo. A humanidade sempre privilegiou àqueles que demonstraram ser dignos de reconhecimento por feitos ou ações de destaque. Com o passar do tempo e a diminuição de conflitos contra outros homens e contra a própria natureza. Os atos de bravura foram pouco a pouco sendo substituídos por atos de benevolência ou caritativos vinculados a uma religiosidade. No entanto, a mecânica do mérito guardou sua fórmula: ação produz

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

reconhecimento, que gera recompensa. Durante o período feudal os nobres podiam exercer o mérito como detentores do capital econômico. Sua benevolência permitia o reconhecimento e uma recompensa. A qual fadada não a esta vida, mas a privilégios maiores em uma vida futura. Os valores religiosos de predomínio no período justificavam a espera pela recompensa na próxima vida.

O mérito como bandeira da burguesia, passou a ser professado junto aos valores religiosos protestantes e ganhou um outro entendimento. Tal fato, reorientou o momento da recompensa. Se anteriormente, era preciso esperar pela próxima vida, o novo entendimento orientava o reconhecimento dividindo como possível de ser usufruído ainda nesta terra. Portanto, a ação de adquirir conhecimento, o desejo de inovar, a consequente capacidade de realização e transformação, passaram a representar a legítima ação em busca do reconhecimento, bem como, de resultados ainda em vida, que quando exitosos indicavam sua recompensa, isto é, uma aprovação divina. Os frutos do trabalho pessoal, o esforço, a dedicação e o empenho foram aceitos como ações orientadoras para que os resultados sejam reconhecidos como conquista ou mesmo como justificativa para as falhas pessoais. Portanto, Kreimer (2000) afirma que o mérito nasce como conceito, na modernidade junto a concepção de sujeito. A valorização das virtudes individuais ligadas a aquisição de conhecimento por meio da educação e formação profissional passam a representar o sujeito possuidor do mérito pessoal, desde que seus resultados justifiquem seu esforço.

Uma segunda mola transformadora do mérito foi impulsionada por meio dos sentidos atribuídos ao trabalho. O trabalho como atividade laboral em grande parte do desenvolvimento da civilização esteve relegado a escravos e servos. Quando não era executado por indivíduos privados de liberdade, o simples fato de execução indicava socialmente um lugar inferior na sociedade. Durante a passagem da Idade Média para o da modernidade, o trabalho passou por transformações de sentido. O mérito foi exaltado em campanhas religiosas, educacionais, esportivas e políticas. O combate ao ócio, contraponto dos sujeitos desejosos pelo sucesso passou a direcionar as novas relações econômicas e de produção. O trabalho perdeu seu estigma de maldição e passou a ser visto como fonte de riqueza e mobilidade social. Esta mudança de pensamento incentivou a troca de paradigma relacionado ao trabalho laboral especificamente. Representou a passagem de uma atividade degradante para um novo ideal que vislumbra mobilidade e vida mais digna.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

kreimer (2000), ajuda entender esta relação apontando para o conhecimento e o esforço pessoal em adquirí-lo, o que significam valores de legitimação no novo universo do trabalho ligado às atividades econômicas. Os quais passam a ser compreendidos como atributos pessoais, isto é, a destreza, perseverança, humildade, lealdade, experiência etc. Princípios fundamentais que guiam características pessoais exaltadas na nova dinâmica que supostamente amplia o grupo dos mais capazes socialmente. A educação vinculada a escolarização passa a ser um passaporte para ascender a novos empregos e a postos de trabalho melhor remunerados. Com essa nova dinâmica os exames e concursos são primordiais para que a seleção dos mais aptos se concretize. Nesse processo os que são aprovados nos mais diversos exames internalizam que a recompensa é fruto de uma ação pessoal, e os que não obtiveram o mesmo êxito consideram ser falta de esforço ou de capacidade individual como a responsável pelo fracasso.

Ao procurar de maneira breve descrever o desenvolvimento do mérito e seu caráter ideológico na sociedade moderna. Podemos centralizar o olhar na escola e na profissionalização, espaços privilegiados para que o discurso do mérito realize um percurso que mobiliza categorias, ou melhor, valores e características aos quais sujeitos devem aprender para se qualificarem aos postos de trabalho. Valle e Ruschel (2009; 2010), realizam uma análise sobre as expressões relacionadas ao mérito na política educacional brasileira e catarinense. Estudam os principais documentos educacionais e observam que as políticas partem de uma proposta com base na igualdade de oportunidades, mas na realidade acabam por produzir cada vez mais desigualdade e hierarquização. A palavra mérito não foi identificada nos escritos mas seus princípios norteiam os documentos ao estruturar e orientar as ações educacionais.

O mesmo esforço de análise em documentos que orientam a capacitação de jovens aprendizes foi realizado, também procurei expressões que evidenciam o mérito na escrita dos documentos. Na lista estavam a lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, marcos reguladores da chamada Lei da Aprendizagem. Destaco que na primeira versão da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, o trabalho para menores foi abordado. Assim, como na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. As orientações que regulamentavam a inserção de jovens no mercado de trabalho são delineadas por esses documentos. A construção de um olhar sobre o “menor aprendiz” e nos últimos anos ao “jovem aprendiz” são expressas nos objetivos primordiais de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

proporcionar trabalho, renda e uma conscientização quanto a erradicação do trabalho infantil. O discurso corrente faz menção a estas possibilidades que se desdobram em argumentos como: formação de currículo, seleção dos melhores, baixo custo na contratação e capacitação profissional.

A aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, cada vez mais necessária em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica (MTE, 2009, p. 11).

A expressão mérito em nenhum momento pode ser identificada no teor das referidas leis. No entanto, os valores representados pelo ideal meritocrático são exaltados nos conceitos formativos como características, presentes no ideal burguês, que orientam para um trabalho em equipe, desenvolvimento de competências, comprometimento, disposição para mudança, trabalho sobre pressão, dedicação, esforço pessoal, etc.

Não podemos deixar de destacar como ponto passível de crítica que no discurso de proporcionar acesso ao jovem. Encontramos semelhanças ao que no período escravista se objetivava com a compra de crianças e jovens escravos recém chegados ao Brasil em meados do século XIX.

A preferência pela importação de escravos jovens e mesmo de crianças pode ser explicada pela maior facilidade com que se adaptavam ao trabalho, pela perspectiva de vida mais longa e portanto de trabalho por mais tempo, pela diferença entre o preço do escravo adulto e da criança (...) (MOTT, 1972, p. 59)

Embora a modernidade passe a significar uma 'destruição criadora'. Qual modifica as formas de produção e de troca substituindo por métodos cada vez mais inovadores com técnicas mais eficazes e financeiramente mais rentáveis (DUBAR, 2009). As relações produtivas por sua vez passaram do controle externo para o da autogestão dos indivíduos, porém os interesses almejados continuam sendo racionalizados na busca constante por uma maior lucratividade. Segundo Pais (2001. 59) esse fato apresenta ser um discurso contraditório, pois ao mesmo tempo que os empregadores reclamam jovens com formação adequada para mais rapidamente

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

realizarem trabalhos complexos, também estão dispostos a utilizar os mesmos jovens em trabalhos simples desde que sejam abundantes e possam ser caracterizados como mão de obra barata.

3 EMPREENDEDORISMO COMO SINAL DE MÉRITO

Em meados dos anos 1950, Theodore W. Schultz apresentou como justificativa para as desigualdades entre as nações o conceito de capital humano. A teoria compreendia que as qualificações, formação do sujeito objetivadas nos títulos e certificados variados indicavam uma capacidade para realização das atividades laborais com maior eficiência e competência. O capital humano estava relacionado a um processo meritocrático de aquisição de conhecimento, mais precisamente de acúmulo de conhecimento. Muitas vezes esse acúmulo pareceu diametralmente correlacionado com a idade do profissional. Quanto mais maduro o sujeito, maiores suas experiências. Isto é, maior tempo vivido, maior conhecimento e logicamente um capital humano que pode ser quantificado nos cursos por ele realizados.

Os avanços na teoria geral da administração foram potencializados pelo modelo toyotista que ganhou força nos anos 1970 e 1980. Orientado não só para transformações na estrutura física e burocrática das empresas com no enxugamento das grandes plantas produtivas e na redução de estoque de materiais. Seu efeito principal diz respeito a flexibilização das atividades que os trabalhadores desempenham no ambiente laboral. O impacto de maior destaque incide no perfil profissional, que requer um trabalhador disposto a empenhar suas virtudes no desempenho das atribuições. Um trabalhador que empreende, isto é, flexível, responsável, comprometido, proativo, dedicado, disposto a correr riscos e com desejo de aperfeiçoamento constante. Um profissional muito mais adaptado as mudanças, que produza soluções e com uma capacidade de inovação que siga um modelo de competência. A figura de um trabalhador empreendedor passa a ser “erigido como modelo de vida heroica porque ele resume um estilo de vida que põe no comando a tomada de riscos numa sociedade que faz da concorrência interindividual uma justa competição (EHRENBERG, 2010, p. 13).

A expressão empreendedorismo esteve vinculado ao modelo burguês de negócio. Empresários e comerciantes que não estavam dispostos a repetir o modelo tradicional e desejavam em sua essência inovar. O que esteve relacionado a uma

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

condição econômica e a capacidade de promover mudanças com o lançamento de empreendimentos expressos em produtos e serviços. No final do século XX e durante o século XXI, representa o resumo de inúmeras características. O empreendedorismo deixa de ser uma condição para expressar atitude ou uma competência que é a soma de determinadas capacidades. Os trabalhadores são avaliados por sua competência empreendedora mesmo dentro da empresa em que atuam, ação de estimular empregados a se envolverem em atividades de inovação na organização é conhecida como empreendedorismo corporativo ou intraempreendedorismo (GRECCO et al., 2009, p.84). Embora com uma designação específica, no discurso corrente no meio da capacitação profissional a expressão empreendedorismo ganha cada vez mais força como símbolo do profissional do novo milênio e passa a abarcar um conjunto de características profissionais que se deve desejar. Segundo Ehrenberg (2010), simboliza uma criação pessoal, uma aventura possível para todos, que pode ser descrita como a capacidade de empreender qualquer coisa ou que obriga o sujeito a ser o empresário de sua própria vida.

Empreendedorismo possui como um de seus principais lemas a capacidade de adaptação ao ambiente e as atividades desempenhadas no trabalho. A soma dessas atitudes podem ser expressas na flexibilidade. Richard Sennett descreve de maneira bem pontual a expressão flexibilidade ao dizer que equivale a juventude, rigidez e a idade (2012, p. 110).

[...] trabalhadores mais velhos têm esquemas mentais inflexíveis, são avessos ao risco, além de não terem a simples energia física necessária para enfrentar as exigências da vida no local de trabalho flexível. (SENNETT, 2000, p. 110)

O discurso de preparar o jovem aprendiz e de formar um profissional adaptado a realidade de cada empresa, orienta as ações para socialização de um profissional flexível de acordo com as exigências de um novo tempo. Se durante o século XX, se percebeu nas atividades laborais uma feminilização, isto é, uma redução do uso da força física com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), bem como, da automação dos processos que permitiu a inserção da mulher nas mais diversas áreas profissionais antes restritas à homens. No final do século, podemos seguindo o mesmo raciocínio, dizer que o mercado de trabalho passa por uma transformação ligada a juvenilização das atividades no ambiente de trabalho. Diferentemente da feminilização que indicou transformações nos processos e ferramentas tornando-as menos

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

especializadas. Identificamos uma juvenilização das transformações que estão ligadas a nova postura profissional flexível e a necessidade de adaptação constante em um cenário movido pelas TICs que potencializam um ritmo frenético de inovações, bem como, das formas desregulamentadas de trabalho. “O mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da ‘cultura fordista’, fortemente especializada, e os substituem pelo trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era toyotista” (ANTUNES, 2005, p. 78).

Quando juvenilização recebe destaque, não quer dizer que se exclui ou mesmo invisibiliza desde os primórdios da revolução industrial o uso de crianças e jovens nas fábricas ou mesmo nas corporações de ofícios. A ênfase no processo de juvenilização quer justificar que os jovens ao possuir o potencial de formação são os profissionais mais aptos ao desempenho da nova lógica presente no mercado de trabalho. Algo que vai além da ética para o trabalho e que se desenvolve por meio de uma nova pedagogia para o trabalho. Esse processo passa a ser desencadeado por meio da socialização profissional, a exaltação da “profecia” para um contingente populacional em formação, que estará sujeito a salários menores, que não possui uma vida social ou conjugal que requeira maior segurança e bem-estar, portanto, disposto a investir na busca pela excelência.

O jovem contratado e inserido nas atividades laborais será testado todos os dias e, a medida que seu comportamento flexível expresse comprometimento, assiduidade e responsabilidade, o mesmo acaba por demonstrar ser merecedor de novas tarefas. Um ideal de bom comportamento que Ehrenberg (2010) apresenta relacionado à capacidade de trabalhar como se não houvesse superior hierárquico para indicar a via a seguir, ao contrário do “antigo” trabalhador que a execução das tarefas era irrefletida e automática. Do ponto de vista da instituição, a flexibilidade dos jovens os torna mais maleáveis tanto em termos de assumir riscos quanto de submissão imediata (SENNETT, 2000, p. 111). O jovem ao qual seu esforço pessoal (mérito) receber reconhecimento de forma positiva passa a ser recompensado com elogios e novas responsabilidades que impulsionam sua capacidade de dedicar-se ao processo de vencer a si mesmo na procura por mais conhecimento que permita maior eficiência no trabalho realizado. O potencial do jovem profissional sofre avaliações constantes no ambiente da empresa, não em nível de conhecimento ou qualificação, mas sua postura flexível e por fim empreendedora. Os muitos olhares como dentro de uma instituição total, recomendam de maneira positiva ou negativamente os esforços do aprendiz para

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

ser capaz de ter como recompensa o mérito de estar trabalhando em determinada empresa e de permanecer nela.

A noção de mérito segundo Dubet (2014, 104), designa duas coisas diferentes: uma é o resultado objetivo da ação, a performance; a outra é o engajamento do ator nessa ação. A condição de jovem aprendiz a priori descarta a necessidade de apresentar resultados, pois dentro da hierarquia empresarial tende a realizar atividades de menor expressão que favorecem à atuação de colegas ou setores de trabalho, não possuem autonomia para tomada de decisão e por isso sua performance não serve de parâmetro na maioria dos casos. Por outro lado, o engajamento esse é avaliado constantemente, pois descreve o esforço do jovem durante seu processo de socialização profissional. O jovem durante o contrato de aprendizagem recebe formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. Por sua vez, o jovem tem o dever de executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a sua formação, sejam práticas na empresa ou teóricas no curso de qualificação (MTE, 2009, p. 37). Podemos observar que a formação ofertada pretende qualificar o jovem aprendiz para desempenhar as atividades laborais, sua avaliação estará pautada no esforço e comprometimento. Mais uma vez destaco que o aprendiz será reconhecido pelos sinais atitudinais e comportamentais que indicam seu potencial, um vir a ser.

Neste momento da vida, adolescência e juventude, o capital humano não tem importância, apenas seu comportamento expresso por inúmeras características reconhecidas como empreendedoras. Um ferramental de atitudes e ações que são capazes de projetar mesmo que um ilusório potencial no qual o jovem possa vir a atingir em sua vida.

O empreendedorismo passa a ganhar notoriedade como símbolo das atitudes e características de excelentes profissionais. No livro "*Historia del Mérito*" (2000), Kreimer no capítulo intitulado *La excelencia*, permite maior entendimento sobre a importância atribuída ao novo conceito. A busca pela excelência fala de si mesmo, isto é, do esforço de melhorar a si mesmo ao controlar e aprimorar características. Os defeitos devem ser corrigidos à medida que a máquina humana continua seu trabalho rotineiro. Todo trabalhador que ajusta, adequa ou muda sua atitude recebe a alcunha de meritório. A expressão grega *areté* aponta para a excelência, mas não somente pois também pode ser entendida como a capacidade para sobressair (KREIMER, 2000, p. 134). Representa uma busca incessante por ser o melhor. A formação do caráter com os

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

novos valores exaltados pelo mercado de trabalho ganha diversos rótulos. No entanto, o ideal burguês de conhecimento, qualificação, comportamento e atitude para vencer os outros e a si mesmo permanece de maneira a atravessar séculos.

A lei da aprendizagem não concentra seu foco no capital humano, pois são jovens sem experiência. O discurso do empreendedorismo é mais atraente no século XXI e permite estabelecer os moldes para as novas exigências do mercado laboral um processo orientado por uma nova pedagogia para o trabalho. Consequentemente, o discurso do mérito não precisa mais ser acionado como no passado. A legitimação da excelência parece ser suficientemente atrativa para que o jovem esteja disposto a cada vez mais cedo encarar os desafios pertinentes à vida adulta. A adultização dos jovens por meio da socialização profissional possui no mérito sua força motriz. Assim voluntariamente o jovem decide participar do jogo social em que terá de dedicar-se para conquistar a sonhada mobilidade social.

Aunque el mérito fue un principio de selección emancipador cuando en el siglo XVIII fue opuesto al nepotismo y a las prerrogativas aristocráticas de nacimiento, la meritocracia contemporánea ha justificado nuevos standards de exclusión y desigualdad social que resultan más difíciles de reconocer que los que generan otros principios de exclusión. Esta dificultad probablemente resida en que, como presupuesto básico de la cultura moderna, la meritocracia ha sido hegemónicamente aceptada como modelo por buena parte del espectro político de los dos últimos siglos. (KREIMER, 2000, p. 172)

4 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Interessante continuar a pensar a capacitação de jovens a partir do conceito de socialização profissional (DUBAR, 2005). O conceito indica um processo de aquisição dos códigos, normas e valores de um comportamento esperado e que recebe grande reconhecimento no mercado de trabalho. No entanto, esse parece ser um processo muitas vezes doloroso, pois a socialização primária na maioria das vezes não propiciou compartilhar das normas e valores comportamentais aceitos no mercado de trabalho. O que significa um grande desafio para muitos jovens aprendizes que se encontram em uma “idade sociologicamente situada entre o ninho protegido da infância e a entrada no mundo profissional dos adultos” (MORIN, 2013, p.367).

A portaria 723/2012, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) descreve em inúmeras passagens que o jovem aprendiz deve seguir um itinerário formativo. Em seu

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Artigo 10 da referida portaria, o item II Diretrizes Curriculares, em sua redação se pode ler: “a) desenvolvimento social e profissional do adolescente e do jovem, na qualidade de trabalhador e cidadão; e, b) perfil profissional, conhecimentos e habilidades requeridas para o desempenho da ocupação objeto de aprendizagem e descritos no Código Brasileiro de Ocupações (CBO)”. Nos dois pontos de destaque, as expressões desenvolvimento profissional, qualidade de trabalhador, perfil profissional, conhecimento e habilidades para o desempenho da ocupação formam uma bagagem cultural (DE MASSI, 2000) ou representam elementos a serem apreendidos no processo de socialização profissional (DUBAR, 2005). A bagagem cultural foi dividida por De Massi (2000) em três pontos:

Durante nosso crescimento, acumulamos três tipos de bagagem cultural: as técnicas, que constituem nosso ganha-pão, as normas, para nos regularmos em relação aos outros membros da sociedade, e os comportamentos, com os quais interagimos com o próximo.

O aprendizado de técnicas e normas requer um “treinamento”, que se realiza com a transmissão de noções por parte de quem as conhece para quem ainda não as conhece. Já o aprendizado de comportamentos é bem mais complexo e requer uma “formação”. (DE MASSI, 2000, p. 286)

Técnicas, normas e comportamentos são constituintes das habilidades exigidas aos profissionais, trabalhadores nas mais diversas áreas de atuação. Os trabalhadores devem desenvolvê-las para o contínuo reconhecimento de seu mérito e excelência. Portanto, todo aprendizado de um comportamento laboral aceitável requer um esforço na direção de sua formação.

O itinerário formativo do jovem aprendiz, precisa primeiramente considerar um momento de grande transformação pelo qual o adolescente vivencia. A aquisição das técnicas e normas são transmitidas de maneira prática no ambiente de trabalho, por meio de colegas que passam a ser responsáveis pelo treinamento do novo colaborador. Essa aquisição de treinamento não garante o aprendizado de novos comportamentos, permite o aprimoramento de habilidade para operar equipamentos e seguir as regras de conduta. Ao manter a separação entre treinamento e formação, a partir desse ponto pretendo aplicar grande ênfase no comportamento, que deve ser aprendido em momentos formativos.

Estar no mercado de trabalho, vivenciar as experiências do ambiente empresarial faz com que o jovem tenha contato com uma nova cosmologia. Isto é,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

mesmo as empresas possuindo particularidades relacionadas à sua área ou ao setor de atuação e, inclusive, o perfil de seu público alvo. Os comportamentos reconhecidos como ideais para o profissional precisam ser apreendidos. A socialização profissional envolve a apreensão de uma infinidade de códigos, símbolos e percepções que somadas aos conhecimentos técnicos e normativos para o bom desempenho de determinada atividade garantem a permanência do colaborador que é constantemente medido por sua produtividade.

As empresas possuem maior ou menor rigidez no controle das ações diárias, algumas podem ser expressas no tipo de vestimenta, o corte de cabelo, limite para tatuagem no corpo, a linguagem oral, corporal e comportamental de seus funcionários. Todos estes indícios sofrem variações de acordo com as particularidades das empresas. Algo parece não mudar, destaco aquilo que diz respeito ao perfil profissional, a atribuição formativa ligada ao comportamento esperado pelo mercado de trabalho formal, algo que inúmeras vezes se confunde com valores morais. Isto é, um conjunto de características que podem ser descritas como atitudinais. Estas características envolvem a honestidade, lealdade, proatividade, agilidade, desinibição, envolvimento, responsabilidade, dedicação, desejo em aprender, compromisso com horários e prazos, asseio pessoal etc.

As atitudes são valores que podem já estar presentes no jovem trabalhador ou ainda como um ferramental inicial que indique seu potencial. O comportamento, assim descrito como ações pessoais afetam diretamente o convívio e as regras de sociabilidade no espaço da empresa. O amadurecimento ou processo de adultização geralmente está associado à aquisição ou mesmo a incorporação de um comportamento ligado a vida adulta. O objetivo em acelerar a formação designa uma crescente busca por maior autonomia do jovem colaborador. Atingir esse estágio significa desempenhar um *métier* profissional que garanta maior liberdade de ação (DUBET, 2014, p. 132). De acordo com Dubet, o domínio do *métier* é uma conquista da autonomia pessoal, um sinal de respeito junto a outros colaboradores. O trabalhador, mesmo jovem, para ser respeitado, precisa tornar-se respeitável e mostrar seu valor (DUBET, 2014, p. 134).

O resultado da conquista do respeito dos outros, indica que o colaborador ao aprender suas atribuições já não precisa ser constantemente tutorado, possui autonomia para perceber o contexto das situações e organiza suas tarefas na busca de uma maior eficiência e satisfação pessoal. O itinerário formativo pode significar uma jornada árdua e longa para que esse aprendizado e sua aplicação possam ser atingidos.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Sempre é bom lembrar que nesse jogo de sociedade a interação com os outros é parte essencial e constante. O trabalho coletivo ou de equipe obriga a manipulação de aparências e comportamentos frente a outros (SENNETT, 2012, p. 134). Com um caráter crítico, Sennett (2014) destaca que a formação produz uma máscara capaz de fixar o comportamento profissional. São atitudes que permanecerão com o indivíduo independente da tarefa ou da empresa. Essa máscara permite uma encenação com objetivo de sobrevivência, que no caso do jovem aprendiz significa a conclusão de seu contrato sem interrupção por motivo de falta grave, inadaptabilidade ou desempenho insuficiente.

Num mundo de trabalho estilo roleta, as máscaras de cooperatividade estão entre os únicos cabedais que os trabalhadores levam consigo de uma tarefa para outra, de uma empresa para outra - janelas de aptidão social cujo “hipertexto” é um sorriso cativante. Se esse treinamento de recursos humanos é apenas uma encenação, trata-se, porém, de uma questão de simples sobrevivência. (SENNETT, 2012, p. 134).

Os treinamentos e formações pelos quais os jovens aprendizes recebem durante seu contrato de trabalho são instrumentos que o capacitam na transição entre o ninho da infância e a vida adulta. A encenação parece ser apenas mais uma representação elaborada para sobreviver em meio ao jogo da sociedade empresarial. Durante a socialização primária e secundária os papéis a desempenhar são socialmente construídos. Começamos aprendendo como nos comportar como filho, irmão, sobrinho e neto; em seguida, como vizinho, colega e estudante; até chegarmos na condição de aprendiz e veterano. Estes últimos estão carregados de significados, pois o papel atribuído ao aprendiz não se assemelha ao do veterano que postula um *métier* particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI, trouxe questionamentos e novas oportunidades, inclusive, quanto ao modelo de profissional esperado, se nos anos 1960 e 1970 o “capital humano” ganhou força no mercado de trabalho moldando profissionais, atualmente o “empreendedorismo” aparece como padrão de comportamento para o trabalhador do novo século. Esse ponto deve ser ressaltado, pois caracteriza uma nova postura profissional e uma relação diferenciada com o saber e as inúmeras informações

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

produzidas nesse novo momento histórico. Um novo ideal promove a norma da conduta de massa: não se pede a mais ninguém que permaneça em seu lugar: mas, pelo contrário, que construa o seu lugar (EHRENBERG, 2010, p. 55).

Grande parte das pessoas aceitaram o mérito como modelo para realizações pessoais. O mérito permite uma ideia de que a largada na corrida escolar, profissional ou da própria vida pode ser desfrutada em sociedade de maneira igualitária com todos recebendo a mesma oportunidade, portanto tem as mesmas chances de sucesso. Aqueles que chegam ou permanecem recebem o reconhecimento e recompensa. Por outro lado, aqueles que ficam pelo caminho internalizam a culpa pela incapacidade da não realização ou falta de êxito. A escola e o mercado de trabalho são veículos ideológicos que legitimam a lógica excludente presente no mérito. Primeiro excluem os fracassados e segundo excluem (seleciona) os afortunados afastando-os da sociedade ao criar uma aristocracia do conhecimento.

A lei da aprendizagem, que diz respeito a capacitação de jovens aprendizes parece antecipar esta seleção. Os jovens que demonstrarem as características empreendedoras e percorrerem um itinerário formativo rumo a reconhecimento de seu mérito, dedicando os esforços no aprimoramento de habilidades, técnicas e especialmente de comportamento são os que possuem mais chances de permanência no mercado de trabalho. Desta maneira pode exaltar sua competência e ampliar sua empregabilidade. Na perspectiva da representação teatral, a Lei da Aprendizagem permite uma oportunidade de construção de um itinerário formativo ao atuar em um cenário marcado por regras próprias.

A ideia nesse breve ensaio foi refletir sobre a socialização profissional e a aquisição de uma formação que deve ser expressa no comportamento, o qual significa ações atitudinais (empreendedoras). Dessa maneira, o jovem pode adquirir o comportamento esperado ao saber desempenhar papéis e representar personagens ou, em outras palavras, um Eu profissional que garanta empregabilidade e um contínuo desejo de mobilidade social.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das letras, 2007, p. 109-157 [Capítulo II. Tudo que é sólido desmancha no ar. Marx, modernismo e modernização]. Disponível:

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

<<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Berman,%20Marshall/Tudo%20o20que%20%C3%A9%20s%C3%B3lido%20desmancha%20no%20ar.%20A%20aventura%20da%20modernidade.pdf>>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DE MASSI, Domenico. **O ócio criativo.** RJ: Sextante, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. SP: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Injustiças:** a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

EHRENBBER, Alain. **O culto da performance:** da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna.** SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

GRECCO, Simara Maria de Souza Silveira et al. **Empreendedorismo no Brasil** : 2008. Curitiba : IBQP; 2009

KREIMER, Roxana. **Historia del mérito,** 2000. Disponível: <https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_?auto=download>

LOH, Stanley. **A História da Inovação e do Empreendedorismo no Brasil - e comparações com outros países.** Porto Alegre, 2016.

MARTES, Ana Cristina Braga. **Weber e Schumpeter:** a ação econômica do empreendedor. Rev. Econ. Polit. vol.30 no.2 São Paulo Apr./June 2010. p. 254-270

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade.** RJ: Bertrand Brasil, 2013.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **A criança escrava na literatura de viagens.** Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. n. 31, dez. 1979. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1665/1652>> . Acesso em: 11 de jul. 2018.

MTE, **Manual da Aprendizagem:** o que é preciso saber para contratar um aprendiz. Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009.

OLIVEIRA, Oris de. **Trabalho e profissionalização de adolescente.** SP: LTr, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo:** olhar, escutar, escrever. Revista de Antropologia, v. 39, nº 1. SP: USP, 1996.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. RJ: Record, 2012.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. RJ: Record, 2006.

VALLE, Ione R.; RUSCHEL, E. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000)**. Revista Portuguesa de Educação. Porto/Portugal, Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100008&lng=pt&nrm=isso>

_____. **Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996)**: Uma inspiração meritocrática. In Revista Electrónica de Investigación y Docência, 2010, v. 3, p. 73-92. Disponível: <<http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf>>

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. RJ: Zahar, 2003.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Letícia Graciela dos Santos Lobato³

Heider Carlos Matos⁴

Carla Daniella Teixeira Girard⁵

RESUMO: Este estudo visa investigar como está acontecendo a formação de professores para atuar com alunos surdos dentro do Ensino Superior. Tem como finalidade verificar de que maneira as universidades estão preparando seus professores nesse processo de inclusão da pessoa surda. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que é caracterizada a partir de um levantamento de artigos relevantes sobre a temática em questão. Tendo como referência autores como: Lakatos e Marconi (2001); Mantoan (1997); Alves (2015); Sousa (2015) e Quadros ([201-]). A partir desse estudo, verificou-se que apesar de passados vários anos da promulgação da Lei e do Decreto de Libras, pouco são os incentivos e formações que as Universidades promovem aos seus professores, no que tange a necessidade de um ensino Bilíngue proposto pelo Governo Federal. Concluiu-se que existem necessidades de políticas públicas governamentais que incentivem Universidades Públicas e Privadas a oferecerem cursos de formação aos docentes de diversas áreas do conhecimento, para que a inclusão da pessoa surda aconteça de fato conforme previsto em Lei.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de Professores. Ensino Superior. Inclusão. Pessoa Surda.

ABSTRACT: This study aims to investigate how is the formation of teachers to work with deaf students in Higher Education. Its purpose is to verify how universities are preparing their teachers in this process of including the deaf. This is a bibliographic research, which is characterized by a survey of relevant articles on the subject in question. Having as reference authors such as: Lakatos and Marconi (2001); Mantoan (1997); Alves (2015); Sousa (2015) and Quadros ([201-]). From this study, it was found that despite several years after the promulgation of the Law and the Libras Decree, there are few incentives and training that Universities promote to their teachers, regarding the need for a Bilingual education proposed by the Government Federal. It was concluded that there are needs for governmental public policies that encourage Public and Private Universities to offer training courses to teachers from different areas of knowledge, so that the inclusion of the deaf person actually happens as provided by law.

KEYWORDS: Teacher Education. University education. Inclusion. Deaf Person.

1 INTRODUÇÃO

³ Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – Uninter.

Especializando-se em Educação Especial Inclusiva pela FETREMIS.

⁴ Mestrando em Educação. E-mail: heidercarlosmatos@hotmail.com.

⁵ Doutoranda em Educação. E-mail: carlinhagirard@yahoo.com.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

No dia 24 de abril do ano de 2002, foi sancionada a Lei 10.436 que garante a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio legal de comunicação e expressão para pessoas surdas, sendo esta considerada como o segundo idioma oficial do Brasil.

Foi regulamentada através do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual enfatiza como a Libras deve ser divulgada por meio do poder público, e que esta deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, de pedagogia e de fonoaudiologia. O governo federal estipulou um prazo para que as universidades se adaptassem a esse processo de inserção, e estas foram acontecendo gradativamente.

Com a aceitação da Libras como língua oficial, o surdo passou a ser visto como um ser capaz e de direitos dentro da sociedade em geral. Sendo garantido através do decreto 5.626, um atendimento diferenciado em diferentes ambientes e instituições públicas e privadas, pois a Libras passa a ser primeira língua da pessoa surda, enquanto a Língua Portuguesa a segunda sendo esta obrigada somente na modalidade escrita.

Dentre esses avanços e conquistas da comunidade surda, o direito à uma educação diferenciada respeitando a sua cultura e a sua língua, os surdos começaram a se dedicar mais à sua formação profissional, buscando assim novos saberes e práticas que os levaram a Instituições de Ensino Superior.

Através da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória em alguns cursos, os surdos almejavam que o corpo docente em geral soubesse a sua língua. No entanto, dentro de inúmeras universidades somente os professores de Libras e alunos que já haviam cursado a disciplina, saberiam como se comunicar, ficando o mesmo dessa forma prejudicado em sua formação.

Nesse contexto é de fundamental importância averiguar como se dá a formação de professores para atuar com indivíduos surdos dentro do Ensino Superior, visto que em nosso país a comunidade surda vem crescendo rapidamente, e que a inserção de alunos surdos dentro das Instituições de Ensino Superior, está acontecendo em diferentes cursos, tantos em universidades públicas como privadas. Sendo imprescindível desta forma, que os professores estejam preparados para lidar com esse público, ensinando-os de maneira diferenciada e adaptada conforme previsto em lei.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, que é caracterizada a partir de um levantamento de artigos sobre um tema relevante em questão. A partir disso, Lakatos e Marconi (2001) ressaltam a importância desse tipo de estudo, visto que eles analisam e

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

discutem um tema já publicado, e possibilitam um olhar diferenciado fazendo com que novos trabalhos com diferentes concepções acerca da temática venham surgindo.

Tendo como referências autores como Mantoan (1997); Alves (2015); Sousa (2015) e Quadros ([201-]), dentre outros, que em seus estudos discutem questões sobre a inserção da pessoa com deficiência, a inserção de pessoas surdas em diferentes ambientes e a formação de professores para um ensino bilíngue. Também será dando ênfase nas legislações vigentes no Brasil, no que tange a inclusão de pessoas com deficiência auditiva ou surdez.

2 CONQUISTAS LEGAIS DA PESSOA COM SURDEZ

Diante do tema deste estudo, torna-se necessário uma breve retrospectiva das conquistas legais da pessoa com deficiência, dando ênfase a pessoa com surdez, visto que no Brasil estas leis e decretos ainda estão em vigor e, a partir disso iremos entender qual o caminho correto a ser seguido em nosso país.

O primeiro documento relevante com a temática, é de acordo com Honora (2009), o código civil brasileiro em 1º de Janeiro de 1916, que nos remete no §5º da lei nº 3071, quais são as pessoas incapazes de exercer os atos da vida civil e, em seu inciso III relata dessa forma “os Surdos-Mudos, que não puderem exprimir sua vontade”.

Vale ressaltar que em meados de 1916, ainda não se tinha a ideia de que o surdo fosse um ser pensante, pois ainda era adotado o pensamento filosófico de Aristóteles “Penso logo existo” e, se eu penso eu posso exprimir esse pensamento através da fala. Logo, como o surdo não falava era considerado um ser totalmente incapaz.

Outro documento importante na inclusão da pessoa com deficiência foi a Constituição Federal em 1988, quem em seu artigo 208, ressalta que o Estado deve garantir o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, sendo estes preferencialmente incluídos na rede regular de ensino. É importante destacar que o termo “portador” não está mais sendo utilizado, devido seu significado originário, com isso substituiu-se o nome portador de deficiência por pessoa com deficiência.

Honora (2009) ressalva que a Constituição quando utiliza o termo “preferencialmente” não está garantindo de fato o acesso às pessoas com deficiência, visto que essa palavra não obriga severamente o governo à uma inclusão.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A partir da década de 90, com visões mais holísticas de políticas de inclusão governamentais, outros dois importantes documentos foram publicados sendo estes a: Declaração Mundial de Educação para todos e a Declaração de Salamanca, ambos reuniram vários países dentre os quais discutiam os processos de inclusão de todos sem quaisquer discriminação no ambiente escolar. (HONORA, 2009)

O marco para a Inclusão de pessoas surdas no Brasil, foi a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 também conhecida como a Lei de Libras, a qual assegura a Libras como um meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas em todo o país.

Esta Lei teve sua regulamentação no decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual explicita como deve ocorrer a inclusão e a comunicação para com pessoas surdas em diferentes tipos de ambientes tanto educacionais, como de saúde, empresarial em Instituições públicas e privadas, dentre outras. Vale ressaltar que as exigências tinham um prazo a serem cumpridas em sua totalidade.

3 SURDEZ E BILINGUISMO

De acordo com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 é considerada pessoa surda:

[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, 2005).

É importante destacar que com o termo “principalmente” relaciona-se também, a não obrigatoriedade de o sujeito surdo saber Libras para que este seja considerado surdo, e que aqueles que se comunicam através de gestos ou qualquer outro meio de comunicação visual estão sendo amparados pelo decreto, com um ser de direito e de deveres.

Com a aceitação da Libras com sua respectiva Lei e o Decreto, os avanços educacionais percorridos foram um grande avanço, pois relatavam que o surdo tinha uma língua natural sendo esta a Libras (L1), e que o Português seria sua segunda língua (L2). O ensino de conteúdos deveriam ser transmitidos pela sua L1, mas isso não tirava a obrigatoriedade de este ter que aprender o Português em sua modalidade escrita. (SILVA, 2001)

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Diante das legislações sobre surdez vigentes no Brasil, o poder público passou a adotar a Política Nacional de Educação Bilíngue no país, isto é, a Libras e a Língua Portuguesa como línguas oficiais, sendo que a L1 deve ser mediadora para o ensino da L2, pois dessa maneira eles terão uma aprendizagem mais significativa.

De acordo com Pinheiro (2014, p.26):

[...] o bilinguismo não se resume apenas ao uso de duas línguas, mas é uma filosofia educacional que implica e contribui no pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico do aluno surdo. Pois este tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa ouvinte, precisando porém, apenas que suas necessidades sejam atendidas.

Vale ressaltar, a importância de entender a pessoa surda não com um ser deficiente, mas como um ser humano que capaz de expressar a sua cultura e identidade surda construída historicamente, e que esta deve ser respeitada e entendida.

De acordo com o modelo de escola Bilíngue, torna-se imprescindível que o professor entenda sua fundamental importância e o seu papel de educador, e que através da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Especial (2014), possa respeitar as limitações de cada indivíduo e propor ações efetivas para uma melhor aprendizagem do mesmo.

4 O PROFESSOR E O SEU PAPEL SOCIAL DE EDUCAR A TODOS

De acordo com Nóvoa (2013), ser professor vai além de transmitir conhecimentos já existentes e, sim transmiti-los de maneira significativa para que o educando possa entender e criar novas concepções acerca de conhecimentos repassados e os já existentes em sua experiência de vida.

Vale destacar, que esse pensamento do ser professor considera o mesmo como um mediador e incentivador para com o papel crítico-reflexivo do aluno, fazendo com que este ressignifique seus atos e possa pensar em novas possibilidades para resolver possíveis problemas.

Este modelo de professor incentivador é muito debatido nos dias atuais, e muitos são os autores que demonstram aceitação por essa ideia, pois além de transmitir conteúdos, respeita a individualidade de cada aluno, fato imprescindível em todo o mundo.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Diante disso, o papel social de educar é atribuído ao professor em todas as Instituições sendo elas públicas ou privadas, pois o ensinar a pensar, respeitar e entender e se colocar no lugar do outro, é necessário em todos os níveis de ensino.

No entanto, o governo precisa propor formações a esses professores, sendo elas por um longo período de tempo, para fazer com que os mesmos entendam de fato o seu papel social, tão necessário para uma sociedade igualitária. (NÓVOA, 2013).

Contudo, Tardif (2013), em seu estudo sobre a profissionalização docente nos últimos trinta anos reforça que, apesar de o professor ter lutado para conquistar sua valorização profissional, poucos são os incentivos governamentais para que o mesmo possa desenvolver-se com novas propostas pedagógicas. Esse mesmo autor, critica a ideia de a educação ser tratada como mercadoria por muitos países, e reforça a necessidade de um nivelamento de ensino em todas as regiões e países do mundo, pois todos precisam ter uma educação de qualidade, para que possam desempenhar seus papéis sociais.

Louro (2011), reforça a ideia de que a escola é um ambiente onde as diferenças se encontram, e salienta que a: “[...] questão consiste na prática incentivada pelas instituições oficiais de Educação de dedicar um dia ou um momento especial nas escolas para reconhecimento ou para “inclusão” [...]”. (p.7).

O termo inclusão entre aspas, nos remete a entender que a inclusão é a presença e aceitação de todos na escola, independentemente de raça, deficiência, classe social, etc. Ao contrário da Educação Especial, que é voltada a atender somente pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM INDIVÍDUOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Com a legitimação da Libras, através da Lei 10.436/02 e do decreto 5.626/05, os indivíduos surdos passaram a ingressar em maior quantidade no ensino superior, e através disso as Universidades começaram a adotar alguns requisitos do decreto como: a contratação de professores de Libras, e a contratação de tradutores e intérpretes de Libras para atuarem em sala de aula auxiliando na comunicação com os docentes.

No entanto, as Instituições de Ensino Superior propõe um ensino bilíngue, isto é, a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

segunda língua, somente através da contratação de intérpretes acreditando desta forma, que isso basta para a inclusão de pessoas surdas. (ALVES *et al* 2015).

No entanto, para que ocorra um ensino bilíngue de fato é imprescindível que o professor não fique somente colocando a responsabilidade no intérprete de sala de aula, pois o aluno é seu e este precisa que o professor assuma esse seu papel de educador, criando novas metodologias e incentivando o aluno para com o pensamento reflexivo. (PINHEIRO, 2014).

Dentro dessa perspectiva de ensino bilíngue a qual o governo federal impõe através do decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, os professores de ensino superior que atuam com alunos surdos precisam fazer adaptações, que conforme Casarin (2012) é necessário que:

[...] os professores desses alunos ressignifiquem seus métodos de trabalho, em que os recursos didáticos possibilitem experiências visuais que potencializem marcas culturais e pedagógicas em todo o processo de escolarização das pessoas surdas. (p. 237)

Através disso, Souza (2015 *et al*) afirma que para que ocorra de fato, esse processo de inclusão da pessoa surda, é imprescindível cursos de formação continuada aos professores das diversas instituições de ensino superior, visto que a práxis docente é uma constante relação entre teoria e prática do professor, e esta acontece em diferentes ambientes o qual o mesmo está inserido.

Dentro dessa perspectiva, Mantoan (1997) enfatiza ser necessário mudança de atitude por parte dos docentes e das Instituições em sua prática pedagógica, buscando novos recursos de ensino aprendizagem, para que a educação atenda às necessidades de todos os alunos.

A inserção de professores de surdos no ensino superior, também nos remete a importância do conhecimento à respeito da Libras por parte de todos os docentes, facilitando dessa forma uma melhor comunicação entre todos. (MACHADO, 2015).

Conforme Quadros ([201-]) enfatiza é imprescindível que as Universidades promovam cursos de formação para os docentes, para que estes atuem como multiplicadores nesse processo de inclusão da pessoa surda. Pois é através disso, que as Instituições de Ensino Superior poderão incluir e fazer com que esses indivíduos possam ingressar e permanecer de forma igualitária neste ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O indivíduo surdo é um ser com direito e deveres igual a todas pessoas, e possui uma cultura e identidade surda própria de sua representatividade social. É necessário que as pessoas possam ter esclarecimentos acerca dessa temática, pois a comunidade surda no Brasil está crescendo rapidamente e, muitas delas já conhecem e se impõe perante os preconceitos representados por algumas pessoas. Esses esclarecimentos devem começar pelo poder público, oferecendo gratuitamente cursos de Libras com uma carga horária de no mínimo 180h, para que todos possam ter base na Lei e no Decreto de Libras.

Vale destacar também a necessidade de novas pesquisas sobre o professor e os seus métodos de ensino, no que tange a adaptação de materiais adaptados, pois muitos são os estudos à respeito da Libras e as propostas para uma educação bilíngue no Brasil, mas poucas são as pesquisas relacionadas à formação continuada à docentes atuantes no Ensino Superior, visto que essas capacitações devem ser oferecidas pelas universidades e pelo poder público conforme previsto no decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.

Portanto, apesar dos avanços na legislação no Brasil é necessário que os ambientes educacionais em todos os níveis promovam cursos de formação continuadas a todos os professores, pois nesta perspectiva o papel de ensinar é ponto chave da questão, e não somente ensinar por ensinar e sim como ensinar e para quem ensinar, é só conscientizando a todos que a educação será de fato efetivada, e com isso o Brasil avançará em sua proposta de um País Bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francislene Cerqueira. *et al.* **Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos.** In Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente/ organizador Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 de Agosto de 2017.

CASARIN, Melânia Melo. **Ações para Incluir e Práticas Pedagógicas na Educação de Surdos.** In Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

pedagógica/ organizadora Ana Cláudia Pavão Siluk. – 1ª ed. – Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.]

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan. / jul. 2011.

MACHADO, Lucylene Matos da Costa Vieira. **O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta**. In Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente/ organizador Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **A integração das pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, Bernardete Angelina et al (Org.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il

PINHEIRO, Daiane. *et al.* **O Ensino do Português como segunda língua de surdos: desafios e incoerência na escola inclusiva**. In Bilinguismo e educação de surdos / Universidade Federal do Oeste do Pará; organizadoras Eleny Brandão Cavalcante, Daiane Pinheiro. Recife, 2014. p.271

QUADROS, Ronice Muller de. **Desafios na formação de profissionais na área da Surdez**. Universidade Estadual Paulista: UNESP. S/D

SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; BUIATTI, Viviane Prado. **Formação de Professores para Educação de Alunos Surdos**. Universidade de Uberaba. VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba: UNIUBE. Setembro de 2015.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v.34, n. 123, p. 551- 571, abr.- jun. 2013.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A INTERFACE DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇA NA SAÚDE: UM APANHADO BIBLIOGRÁFICO

Edyane Silva de Lima
Rosilene Fressati Cardoso

RESUMO: Para conhecer as particularidades da infância é salutar considerar o reconhecimento de sua relevância para esse estágio da vida, onde o determinante tempo é totalmente diferente da fase adulta. E quando nos propomos a discutir a temática violência sexual contra criança, nota-se ainda mais sua importância, nos movendo em investigar por meio de levantamento bibliográfico e documental, sobre a violência sexual contra a criança e sua interface com a política de saúde. Com uma amostra de 22 artigos, publicados entre 2013 – 2018, oriundos da base de dados *Scielo*, utilizando de descritores pertinentes ao assunto, evidenciamos se os eixos do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes/2013 estão contemplados nestes estudos. Muitas fragilidades foram identificadas, principalmente quanto à proposição do instrumento que foi revisado com intuito essencial de realizar o monitoramento e a avaliação das ações de enfrentamento ao fenômeno da violência sexual na infância. Observou-se a ausência da alusão ao plano nos trabalhos investigados e até mesmo a não contemplação dos eixos do PVESCA nos artigos estudados. Em contrapartida, a violência sexual contra a criança é reconhecida como passível de enfrentamento em rede e que carece de um sistema articulado e capacitado para o seu atendimento, bem como de ações preventivas efetivas de combate a esta violação de direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Violência sexual. Saúde.

ABSTRACT: To know the particularities of childhood it is salutary to consider the recognition of its relevance to this stage of life, where the time determining is totally different from the adult stage. And when we propose to discuss the issue of sexual violence against children, we can further note its importance, moving us to investigate through a bibliographical and documentary survey on sexual violence against children and its interface with health politics. With a sample of 22 articles, published between 2013 - 2018, from the Scielo database, using descriptors pertinent to the subject, we showed if the axes of the National Plan to Combat Sexual Violence against Children and Adolescents/2013 are contemplated in these studies. Many weaknesses were identified, mainly regarding the proposal of the instrument that was revised with the essential aim of monitoring and evaluating actions to confront the phenomenon of sexual violence in childhood. It was observed the absence of allusion to the plan in the works investigated and even the non-contemplation of your axes in the articles studied. On the other hand, sexual violence against children is recognized as being capable of confrontation in a network, which lacks an articulated and capable system for their care, as well as effective preventive actions to combat this violation of rights.

KEYWORDS: Children. Sexual violence. Health.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno que atinge diferentes classes sociais e econômicas, bem como culturas, exigindo uma compreensão multilateral por sua complexidade, com dimensão histórica, em que relações de domínio e submissão se evidenciam na sua ocorrência, constituindo desafio a ser enfrentada e superada (CARVALHO, 2010).

Observa-se que a violência se apresenta de diferentes maneiras, caracterizando em:

- **Violência física** ocorre quando alguém causa ou tenta causar dano por meio de força física, de algum tipo de arma ou instrumento que possa causar lesões internas, externas ou ambas. - **Violência psicológica** inclui toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. - **Negligência** é a omissão de responsabilidade de um ou mais membros da família em relação a outro, sobretudo àqueles que precisam de ajuda por questões de idade ou alguma condição física, permanente ou temporária. - **Violência sexual** é toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga outra à realização de práticas sexuais, utilizando força física, influência psicológica ou uso de armas ou drogas (CARVALHO, 2010, pp. 30 e 31, **grifos nossos**).

Nosso estudo estará norteado pela concepção de que a violência sexual compreende ao ato ou jogo sexual entre um/a ou mais adulto/a e uma criança e/ou um adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança e/ou adolescente, ou utilizá-los/as para obter satisfação (BRASIL, 2001 e 2018).

Baseada em leituras e experiência profissional em casos de violência sexual, sabe-se que a mesma acarreta em diversos traumas e marcas imensuráveis as vítimas e familiares. E que a rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) embora com limitações, realiza desde a identificação até o atendimento de crianças e adolescentes em situação de violência e suas famílias. Assim, o presente estudo objetiva discutir sobre a violência sexual contra crianças, com foco na produção bibliográfica acerca da temática em sua interface com a política de saúde.

2 REVISÃO DE LITERATURA

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Embora os casos de violência sexual datem registros históricos desde o processo de colonização do país, século XVI, aonde com a vinda da família real para o Brasil, muitas meninas eram abusadas, o fenômeno foi reconhecido como problema social e médico somente nas décadas de 1970 e 1980 (OLIVEIRA e RUSSO, 2017). E os serviços de atendimento às vítimas da “violência sexual” e do “abuso sexual infantil”, foram criados somente a partir da segunda metade da década de 1980, mobilizados por Organizações Não Governamentais.

A legislação brasileira avançou através da Constituição de 1988, que em seu artigo 227 expressa o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a identidade, a autonomia, os valores, as ideias e o direito de opinião da criança e do adolescente. Solidificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e leis decorrentes, buscando regular sobre de violações de direitos deste público.

Infelizmente os dados acerca da violência crescem e muitos casos são subnotificados, mesmo o SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) implantado desde 1993. Entre 2011 e 2017, o Brasil teve um aumento de 83% nas notificações gerais de violência sexual contra crianças e adolescentes. Neste intervalo foram notificados 184.524 casos de violência sexual, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, tendo a maioria ocorrido no ambiente familiar, e os agressores são pessoas do convívio das vítimas (COELHO, 2018).

A Constituição Federal de 1988 demarcou mudança de paradigmas quanto à garantia de direitos de crianças e adolescentes, mas, somente no ano de 2000 foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil. Este reconhece o fenômeno e são delimitadas ações estratégicas de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, tornando-se referência e servindo de norte metodológico para a estruturação de políticas, programas e serviços para o enfrentamento à violência sexual (BRASIL, 2013).

Em 2003, foi iniciado o processo de atualização do plano, com intuito de introduzir indicadores de monitoramento e avaliar o impacto deste na formulação de políticas públicas nessa área, esse processo de revisão resultou, sobretudo em alterações dos eixos temáticos do plano em 2013, que podem ser visualizado no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Comparativo eixos estratégicos

Eixos estratégicos 1º Plano - 2000	Eixos estratégicos Revisão do Plano - 2013
---	---

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Análise da Situação	Estudos e pesquisas
Mobilização e Articulação	Comunicação e mobilização social
Defesa e Responsabilização	Defesa e responsabilização
Atendimento	Atenção
Prevenção	Prevenção
Protagonismo Infantojuvenil	Participação e protagonismo

Fonte: Elaboração própria, 2019.

3 ARCABOUÇO METODOLÓGICO

Através de pesquisa exploratória, realizamos consulta bibliográfica sobre a temática violência sexual contra criança e saúde, na base de dados do Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), no período de 2013 – 2018, sendo selecionados artigos nacionais e internacionais. A escolha por este intervalo de tempo, se deve ser pós-reformulação do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (PVESCA), permitindo identificar se os trabalhos publicados abordam os eixos do novo plano.

Para o levantamento utilizados os seguintes descritores: - *Violência sexual infantil e saúde (24 resultados)*; - *Abuso sexual infantil e saúde (20 artigos)*; - *Violência sexual contra criança e saúde (16 trabalhos)*; e, - *Abuso sexual contra criança e saúde (05 artigos)*. Totalizando 65 artigos localizados, destes, 34 são repetidos entres os descritores e 01 trabalho não foi localizado na íntegra para leitura e análise. Restando assim, 22 artigos que atendiam à temática da violência sexual contra criança, objeto de pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O material analisado foi distribuído e discutido conforme os eixos do PVESCA 2013, ficando a abrangência dos artigos organizada da seguinte forma:

Tabela 2 – Artigos pesquisados

TÍTULO ARTIGO	PERIÓDICO	ANO DA PUBLICAÇÃO	EIXO PVESCA ABRANGENTE
Síndrome do Estresse Pós-Traumático/PTSD em adolescentes vítimas de violência sexual: a resiliência e o suporte social como fatores de proteção	Ciência e Saúde Coletiva	2014	Atenção

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Análise aparente de tecnologia educativa para universitários sobre abuso sexual infantil	Psico USF	2015	Prevenção
Psicoterapia para crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no sistema público: panorama e alternativas de atendimento	Psicologia, Ciência e Profissão	2015	Atenção
Desafios dos profissionais de saúde na notificação da violência: obrigatoriedade, efetivação e encaminhamento	Ciência e Saúde Coletiva	2015	Atenção
Vídeos institucionais podem contribuir ao debate para o enfrentamento da violência doméstica infantil?	Ciência e Saúde Coletiva	2016	Prevenção
Abuso sexual na infância e suas repercussões na vida adulta	Revista Texto e Contexto Enfermagem	2017	Atenção
Degradação dos vínculos parental e violência contra as crianças: o uso do genograma familiar na prática clínica pediátrica	Revista Paul Pediatra	2017	Atenção
Abuso sexual infantil em laudos psicológicos: as "duas psicologias"	Physis Revista Saúde Coletiva	2017	Atenção
Enfrentar a violência infantil na atenção básica: como os profissionais percebem	Revista Brasileira de Enfermagem	2017	Atenção
Caracterização da violência doméstica contra crianças e adolescentes e as estratégias interventivas em um município do estado do Rio de Janeiro, Brasil	Caderno Saúde Coletiva	2015	Atenção Defesa e responsabilizaçã o
Documentary analysis of cases of sexual violence against boys reported in Porto Alegre	Paidéia	2014	Defesa e responsabilizaçã o
Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011	Ciência e Saúde Coletiva	2014	Defesa e responsabilizaçã o
Relatos de gestores da assistência social, educação e segurança pública sobre o enfrentamento da violência	Caderno Saúde Coletiva	2015	Comunicação e mobilização social
Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências	Ciência e Saúde Coletiva	2016	Defesa e responsabilizaçã o

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Fatores associados à confirmação por exame médico legal de abuso sexual infantil	Ciência e Saúde Coletiva	2016	Defesa e responsabilização
Prevalência de HIV em crianças e adolescentes vivendo na rua e sujeitos à exploração sexual comercial: uma revisão sistemática	Caderno Saúde Coletiva	2016	Defesa e responsabilização
Estupro e gravidez de meninas de até 13 anos no Brasil: características e implicações na saúde gestacional, parto e nascimento	Ciência e Saúde Coletiva	2017	Defesa e responsabilização
Fatores associados à violência contra crianças em serviços sentinela de urgência nas capitais brasileira	Ciência e Saúde Coletiva	2017	Defesa e responsabilização
Caracterização da violência sexual contra criança e adolescente na escola - Brasil 2010 - 2014	Epidemiologia, Serviço e Saúde	2018	Defesa e responsabilização
Violência contra crianças e adolescentes: perfil e tendências decorrentes da Lei nº. 13.010	Revista Brasileira de Enfermagem	2018	Defesa e responsabilização
Análise de desempenho de sistema de indicadores para o enfrentamento da violência intrafamiliar e exploração sexual de crianças e adolescentes	Ciência e Saúde Coletiva	2014	Estudos articulados
Proposição de um índice do enfrentamento governamental à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes	Caderno Saúde Coletiva	2015	Estudos e pesquisas

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para análise dos dados, observamos os artigos que contemplavam cada eixo do PVESCA, sendo os eixos as próprias categorias de análise, que passamos a evidenciar.

4.1 EIXO PREVENÇÃO

Este eixo refere-se à prevenção as formas de violência contra criança, devendo ser reconhecido os indicadores para campanhas de mobilização e prevenção do fenômeno em todas as mídias; bem como o fortalecimento da rede familiar e comunitária, contemplando a rede escolar (BRASIL, 2013).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Temos 02 artigos que contempla este eixo, sendo que um trata-se da análise de um folder, validando se o mesmo é compreensível aos profissionais, vítimas de violência e universitários/as. E o outro, de um trabalho que analisou vídeos de campanhas que abordam sobre o enfrentamento da violência doméstica infantil, abordando a questão da denúncia e não seus fatores determinantes.

Embora a descrição do eixo preveja o envolvimento da escola na prevenção da violência sexual, nos trabalhos analisados esta instituição fica alheia a discussão, atendendo parcialmente a categoria. Revelando a necessidade de uma abordagem intersetorial e as campanhas serem viabilizadas por diversas mídias, incorporando a rede de ensino, pois é o ambiente onde a criança mais tempo permanece e a faixa etária predominante de ocorrência dos casos de violência (grupos de séries iniciais e ensino fundamental) (COELHO, 2018).

4.2 EIXO ATENÇÃO

Corresponde à identificação multidimensional da violência sexual, que deve ser respondida intersetorialmente. Localizamos 08 trabalhos que abrangem ao eixo, sendo que 01 também contempla o eixo *Defesa e responsabilização*, já os demais artigos desse eixo não seguem uma similaridade, pois discute diferentes temas mas que também envolvem a violência sexual.

Embora cada trabalho tenha um direcionamento, consideramos que atende ao eixo, devido sua amplitude, pois os artigos discutem sobre procedimentos, intervenção em rede e capacitação desta, reforçando a multidimensionalidade do fenômeno e a intervenção. Mas sentimos fragilidade nestes, devido cada um realizar a sua maneira as ações, caracterizando insegurança e preocupação quanto a intervenção estar adequada. Embora, reconheçam que as vítimas e suas famílias necessitam de atendimento de qualidade, sobretudo a importância de capacitação e articulação dos profissionais.

4.3 EIXO DEFESA E RESPONSABILIZAÇÃO

Esta categoria considera os indicadores das notificações de violência sexual contra crianças. Nesta direção, 10 artigos abrangem a categoria, sendo que 01 deles abarca também ao eixo *Prevenção*. Do total, 07 artigos focam sobre dados oriundos das

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

notificações compulsórias do SINAN, em formas de estudos de casos, revelando o perfil das vítimas, faixa etária, tipos de violência e vínculo do/a agressor/a. No entanto, nenhum trabalho revela um estudo sobre o território brasileiro, sendo estudos particularizados em regiões.

Mesmo atendendo ao eixo, nota-se a fragilidade dos sistemas de notificações, sinalizando sobre a subnotificação, a falta de preparo e capacitação dos/as profissionais da política de saúde em realizar tal procedimento.

Quantos aos 03 demais artigos, aludem a dados oriundos do Instituto Médico Legal (IML), do CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social); e, outro de pesquisa bibliográfica em periódicos, que enfoca sobre a prevalência e HIV em vítimas de exploração sexual, laudos de sexologia de vítimas de abuso e estupro.

Mesmo particularizadamente, os estudos têm possibilidade de delinear a realidade de um município e/ou Estado, auxiliando no planejamento de ações de enfrentamento local. Sendo evidente a falta de capacitação de profissionais para lidar com este instrumento, cabendo aos municípios traçar o fluxo de implementação, para efetivar a obrigatoriedade de denunciar e notificar violação de direitos.

4.4 EIXO COMUNICAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Envolve o trabalho em rede, contemplando o âmbito local, em que serviços públicos, organizações não-governamentais, poderes judiciário, executivo e legislativo, colaboram nas atividades de enfrentamento a violência sexual, isto é, a formulação, execução e avaliação.

Apenas 01 artigo contempla parcialmente este eixo, cujo analisou a percepção de gestores de políticas públicas sobre o enfrentamento à violência, frisando que no trabalho a pesquisa foi realizada somente com representantes de três políticas públicas.

4.5 EIXO PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO

Refere-se à participação da criança e do adolescente enquanto protagonistas das situações que lhes concernem, devendo os espaços promover a participação das crianças e dos adolescentes, considerando suas opiniões e sugestões no processo de formulação de programas de prevenção e atendimento as vítimas de violência.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Sobre esta categoria não fora identificado artigo que a contemplasse, revelando a necessidade de investigações a respeito, mostrando as ações e/ou até mesmo problematizando as dificuldades quanto à mobilização e envolvimento de crianças e adolescentes protagonistas.

4.6 EIXO ESTUDOS E PESQUISAS

Envolve indicadores que subsidiam a elaboração de estudos quantitativos e qualitativos da situação de violência sexual contra crianças e adolescentes no país, abrangendo conteúdos de documentos internacionais e legislação nacional sobre a temática.

Para esta categoria, 02 estudos abordam sobre a construção e revisão de indicadores que permitem avaliar e monitorar ações de enfrentamento a violência em cidades e até mesmo do país, denotando amplitude do estudo.

Observa-se que ferramentas de monitoramento são desafios na revisão do plano de 2013, deve servir de pautas para analisarem as ações de enfrentamento a violência sexual de maneira articulada. Constituindo estes 02 estudos em proposições de indicadores que podem auxiliar nesta empreitada de monitoramento e avaliação.

Apesar da temática “violência e saúde” ter vasta publicação, quando afunila a busca para violência sexual contra criança, o número de publicações diminuiu. Schraiber et al (2016), mostram que foram localizados sobre a questão “violência e saúde”, uma produção mundial com 3.849 artigos e para a produção brasileira, 945. Sendo que na produção da Revista de Saúde Pública (de 1967 até 2015) sobre esta temática foram encontrados 130 artigos, destes, 07 estudos referiam-se a violência sexual, datando 2003 o primeiro artigo. Corroborando ainda os estudos de Pereda et al (2009 *apud* VON HOHENDORFF et al 2015), em que foram analisados 65 artigos sobre violência sexual, de 22 países, sendo a maioria proveniente dos EUA, 03 estudos canadenses, todos os anteriores a 1997 e não havendo registro de trabalho brasileiro.

Permanece uma baixa publicação, mesmo no âmbito institucional tendo avanços quanto as intervenções das políticas públicas no enfrentamento a violência e da violência sexual contra criança, necessitando de mais pesquisas e sistematizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O fenômeno da violência sexual contra criança por mais que sensibilize e haja políticas públicas direcionada, necessita ser discutido, sofre com lacunas teóricas, jurídicas e de atendimento à questão. É uma luta histórica, necessitando também no âmbito científico ampliar sua visibilidade. Mediante este trabalho, observamos alguns pontos que carecem de atenção, pois como nos propusemos a visualizar trabalhos científicos, verificando sua conectividade com a saúde, arcabouço legítimo de enfrentamento a causa no país e em vigência, observamos brechas nessa objetivação.

Na análise dos artigos pesquisados, destacamos os seguintes pontos: - alusão indireta e parcial aos eixos do PVESCA; - ausência de capacitação dos/as profissionais da política de saúde para realização das notificações de situações de violência; e, - fragilidade nas ações de prevenção a violência sexual contra crianças.

Foram significativos os avanços legais e implementação de políticas de atendimento, entretanto, é inaceitável que crianças em pleno século XXI tenham seus direitos violados. Providências de várias ordens devem ser urgentemente tomadas, pautada na defesa da discussão que compreende a uma violência de gênero, devendo ser enfrentada com a formação de educadores e educandos, mediante a incorporação no currículo de formação profissional da área de saúde.

Há inúmeros desafios a serem ultrapassados, impulsionando a persistência na sua tematização e investigação, visando sempre subsidiar o redirecionamento e apontamentos críticos construtivos para o novo delinear de uma realidade sem violência, trilhando em passos a cultura de paz e equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018, 377p.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes**. Brasília, 2013.

CARVALHO, Cláudia Maciel. Violência infanto-juvenil, uma triste herança. 30-43 pp. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org.) **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 161 p.

COELHO, Tatiana. Maioria dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre em casa; notificações aumentaram 83%. In: G1. 29/06/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/maioria-dos->

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

[casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-ocorre-em-casa-notificacao-aumentou-83.ghtml](#)> Acessado em 29 Jan. 2019.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rose. **Violência sexual contra criança:** contributos para a formação docente. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 180p.

OLIVEIRA, Denise Cabral Carlos de; RUSSO, Jane Araujo. Abuso sexual infantil em laudos psicológicos: as “duas psicologias”. In: **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 27 [3]: 579-604, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext HYPERLINK
"http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312017000300579#B7"& HYPERLINK
"http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312017000300579#B7"pid=S0103-73312017000300579#B7"> Acessado em: 18 Out. 2018.

SCHRAIBER, Lilia Blima; BARROS, Claudia; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; PERES, Maria Fernanda Tourinho. A Revista de Saúde Pública na produção bibliográfica sobre Violência e Saúde (1967-2015). In: **Revista Saúde Pública**. 2016;50:63. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v50/pt_0034-8910-rsp-S1518-87872016050000086.pdf >Acessado em: 29 Jan. 2019.

VON HOHENDORFF, Jean; HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Silvia Helena. Psicoterapia para Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Sexual no Sistema Público: Panorama e Alternativas de Atendimento. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**. Mar 2015, vol.35, no.1, p.182-198. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282038428014>> Acessado em: 18 Out. 2018.

AGENTE PENITENCIÁRIO: OS EFEITOS DO ESTRESSE

Patricia Rodrigues dos Santos

RESUMO: O objetivo desse artigo é realizar o levantamento do nível de estresse e sofrimento psíquico no ambiente de trabalho dos agentes penitenciários. Os Agentes penitenciários têm grande papel importante no funcionamento das instituições prisionais, lidando e tendo contato diretamente com a população carcerária. Trata-se de um grupo profissional que trabalha em instituições total ou parcialmente fechadas, de difícil acesso para investigações. O trabalho do Agente Penitenciário é individual e também em equipe, com muita cautela e postura, no estado de estar alerta a todo momento. Necessita demonstrar atenção, pró-atividade, autocontrole, iniciativa e capacidade de contornar situações adversas em determinados casos.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

PALAVRAS-CHAVE: Análise Funcional. Penitenciária. Psicologia Jurídica. Sistema Carcerário.

ABSTRACT: The following research aimed to improve the performance of Penitentiary Agents in their individual and group activities through the characteristics of the stressful environment. The development of the study made data possible through questionnaires with data and results to emphasize the end of the research. In addition, it allows for field research to obtain more consistent data on the workplace of prison officers. This research started from the attempt to know and understand the work environment of the prison agents. As problems with the stress that leads to physical, mental and psychological tiredness, consequently leading to anxiety, where it has been affected in various dimensions.

KEYWORDS: Correctional officer. Psychology. Stress.

1 INTRODUÇÃO

O agente penitenciário é responsável por desempenhar um importante papel no que se refere a segurança dos espaços prisionais. Pois além da manutenção de todo o funcionamento da unidade prisional ele também é o responsável por boa parte da reeducação do preso, por promover a segurança em relação a riscos internos, assistência e atenção humana, por impedir possíveis fugas do ambiente prisional, além de dar exemplos e orientações promovendo o incentivo de uma vida futura sem reincidência. O mesmo tem a responsabilidade por realizar procedimentos que visam a segurança do estabelecimento penal, como a censura das correspondências, revistas de pertences entre outras, que lhe são atribuições pertinentes a profissão.

O desenvolvimento da pesquisa tem por finalidade coletar dados através dos questionários, sendo o sócio demográfico e profissional e um Inventário de Sintoma de Estresse (ISE) com resultados para dar ênfase na pesquisa.

O objetivo é identificar se há relação entre o agente penitenciário, o sistema prisional e o adoecimento psicológico do indivíduo. Esta pesquisa está sendo desenvolvida e encaixa-se ao grupo de pesquisa explicativa, onde orientam-se em um método para a razão e o porquê das coisas.

A intervenção ocorreu com os agentes penitenciários da PIG (Penitenciária Industrial de Guarapuava), através da verificação da incidência e frequência de sintomas de Stress Físico, em seguida foram promovidos encontros através de grupos terapêuticos, abordando assuntos temáticos que emergirem nas reuniões com cunho preventivo ou de reabilitação dos sintomas do stress físicos identificados nas avaliações iniciais.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Sendo o stress um dos fatores causadores onde afeta diretamente a saúde emocional do servidor, que se não prevenido, pode levar à uma depressão que em alguns casos chega ao limite de pensamentos suicidas. Neste sentido, o desenvolvimento do presente projeto é de extrema importância, pois é sabido que o ambiente carcerário está entre os maiores estressores devido à pressão, tensão e alerta em que o trabalhador está constantemente submetido.

Assim como, a necessidade de avaliar de forma mais assertiva a incidência das causas do Stress e compreender melhor o processo desse sintoma para então desenvolver trabalhos preventivos, visando uma maior satisfação pessoal dentro do contexto organizacional em que se atua.

Segundo Correia (2006), desenvolver um trabalho penitenciário voltado às garantias dos direitos humanos do preso em seu processo de ressocialização e conciliar os interesses de segurança da população, supostamente, pode ser considerada a tarefa mais árdua da profissão.

Mediante a pesquisa a saúde psicológica do servidor penitenciário deve ser priorizada pelo sistema, pois, se não prevenida sua saúde psicológica, aumenta a probabilidade do adoecimento do indivíduo em diversos fatores, resultando até mesmo em seu desempenho de trabalho.

Segundo dados descritos por Springhose Corporation (2005), o stress, por meio das emoções inconstantes, pode desencadear doenças no indivíduo, no seu sistema cardiológico, gastro, endócrino, imunológico, enfim no organismo em geral, e principalmente no sistema psicológico.

O stress afeta diretamente a saúde emocional do servidor, que, se não prevenido, pode levar à uma depressão que em alguns casos chega ao limite de pensamentos suicidas. Neste sentido, o desenvolvimento do presente projeto é de extrema importância, pois é sabido que o ambiente carcerário está entre os maiores estressores devido a pressão, tensão e alerta em que o trabalhador está constantemente submetido.

De acordo com esta perspectiva, o Stress não é somente um estímulo ou uma resposta, mas antes um processo no qual o indivíduo é um agente activo que pode influenciar o impacto de um acontecimento estressor através de estratégias comportamentais, cognitivas ou emocionais (SARAFINO, 1994).

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a relação entre o trabalho do agente penitenciário, o sistema prisional e o adoecimento psicológico do

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

indivíduo através da verificação da incidência e frequência de sintomas de Stress Físico e a possibilidade da minimização destes sintomas a partir do acompanhamento psicológico através de Grupo Terapêutico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A elaboração da presente pesquisa partiu da tentativa de conhecer e entender o meio de trabalho dos agentes penitenciários. Como problemas com o estresse que leva o cansaço físico, mental e psicológico, conseqüentemente levando a ansiedade, onde vem atingido em várias dimensões.

A pesquisa teve andamento e foi desenvolvida na dependência da Penitenciária Industrial de Guarapuava (PIG). As intervenções ocorreram através da análise aplicada do comportamento, que consiste em intervenções analisadas, pensadas, planejadas pelo analista do comportamento, que atua sobre o comportamento modificando-o.

Seguindo os conhecimentos teóricos sobre como ocorre a atuação do Psicólogo Jurídico, baseando suas atuações principalmente nas teorias da Análise do Comportamento, que é um ramo teórico da psicologia que tem suas raízes no Behaviorismo Radical de Skinner, segundo essa teoria o ser humano é moldado pelo ambiente e seus comportamentos são conseqüência das interações com o meio e das influencias que os comportamentos do indivíduo produz no ambiente em que está inserido.

Através do desenvolvimento dessa pesquisa, percebe-se que dentro da penitenciária há um ambiente aversivo, que solicita ajuda, e que demonstra precisar de amparo emocional, podendo vir a ter influência sobre o quadro fisiológico, o que muitas vezes auxilia no desempenho do seu trabalho.

A vigilância é uma forma de poder que é capaz relacionar o sujeito em um todo, pois é controlado seus comportamentos, gestos, atividades e seu meio onde está inserido. Segundo Foucault (1987), a punição tem a função de corrigir o indivíduo como forma de poder controlar e entender suas relações. A vigilância é a forma do indivíduo ser observado sendo assim regula-se conforme quem determina, manifesta e detém esse poder. Quando a conduta de um indivíduo pode ser constantemente observada, ela pode também ser avaliada em detalhes.

É impossível medir níveis, comparar comportamentos e classificar desempenhos. Esse saber reforça os efeitos do poder, oferecendo novas ferramentas

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

para imaginar maneiras cada vez mais sutis e moldar o comportamento, os desejos, os objetivos das pessoas. (OKSALA, 2011, p. 74).

Considerando que o poder está em todos e em tudo é através dele que as relações irão se permitir a ter modificação dos comportamentos de uma maneira que não seja tão perceptível. E desse modo é que irá regulamentar e formular leis dentro de instituições. Portanto quanto mais observado um indivíduo com detalhes mais fácil será a execução de poder.

Um papel de amplificação; organiza-se o poder, não é pelo próprio poder, nem pela salvação imediata de uma sociedade ameaçada: o que importa é tornar mais fortes as forças sociais – aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar (FOUCAULT, 2012, p.197).

Foucault lança para a sociedade algumas percepções do porquê o corrigir dentro de uma instituição é uma forma correta, porém o porquê de tantos questionamentos sobre a transformação dos indivíduos se tornarem delinquente.

Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. Por isso, Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e verificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo (FOUCAULT, 2012, p.191).

Foucault (2012) afirma que um novo conceito foi formado para esse novo personagem: o delinquente. Conforme a justiça ela exerce o seu interesse não apenas nas causas dos crimes, ela busca um novo meio de interação como encontrar a história de vida do delinquente, para que haja uma reeducação onde o criminoso possa vir antes do crime e em outros momentos fora.

Um novo saber científico, a criminologia, que visa encontrar o indivíduo enquanto delinquente e o delinquente enquanto indivíduo. Nesse labirinto criminológico, a delinquência é considerada uma síndrome mórbida, um desvio patológico da espécie humana. Três tipologias são então apresentadas. O delinquente pode ser: 1) Indivíduo dotado de inteligência e recursos intelectuais superiores à média, que nesse caso, se torna malfeitor por predisposição inata ou por questões morais e sociais externas; 2) sujeitos viciosos, limitados, estúpidos, apático, que se deixam levar por más

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

associações; 3) inaptos ou incapazes, levados ao crime pelos seus instintos pessoais e incapacidades próprias. Foucault (2012).

Os agentes penitenciários têm um papel importante no funcionamento das instituições prisionais, através do seu contato direto com os prisioneiros e lidando com a população carcerária, e também sendo responsáveis pela custódia do apenado recluso.

Um dos objetivos principais é que eles precisam trabalhar em equipe, ter iniciativa e capacidade de contornar situações adversas, demonstrar atenção em todo momento, autocontrole, pro atividade. São esses profissionais que mantêm o ambiente de segurança nas prisões e estão frequentemente expostos a diversas situações geradoras de tensão, como ameaças e agressões.

O conceito de disciplina de Michel Foucault refere-se ao fenômeno instituído internamente nas instituições sociais, ou seja, refere-se à uma forma de controle acerca dos agentes sociais que compõem a rede de relações interpessoais. Desse modo, a disciplina exercida é através de ideologias, dogmas, valores, e outras crenças que direcionam o comportamento do homem, tornando-os disciplinados e sobretudo, submetidos à ordem vigente.

A postura de todo momento “sempre estar alerta e à espera constante”, conseqüentemente gera a ansiedade e esse “aguçamento sensorial necessário” leva ao grande nível de desgaste psíquico (BEZERRA, 2017, 60).

A agitação da vida diária no sistema prisional está cada mais investigada segundo Organização Mundial de Saúde, pois a pressão, ameaça de violência, trabalho isolado, monótono, exigência de concentração constante tem efeitos psicológicos adversos pois julga-se um trabalho “mentalmente pesado”.

O Stress conceptualiza-se de três formas distintas (Baum, 1990; Coyne, & Holroyd, 1992; Hobfoll, 1989; cit. por Sarafino, 1994). Um dos conceitos centra-se no ambiente, descrevendo o Stress como um estímulo. Isto pode-se constatar na forma como as pessoas se referem à origem ou causa da sua tensão, descrevendo-a como sendo um acontecimento ou conjunto de circunstâncias. Por exemplo, ter um emprego altamente estressante.

3 ANÁLISE DE DADOS

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa encaixa-se ao grupo de pesquisa explicativa, onde orientam-se em um método para a razão e o porquê das coisas. A pesquisa tem como foco principal resultados quantitativos, para a coleta de dados. Sendo utilizado um questionário sócio demográfico e profissional e um Inventário de Sintoma de Estresse (ISE), o mesmo sendo aplicado inicialmente aos agentes penitenciários e servidores, após intervenções grupais reaplicado para que seja comparado e analisado se as atividades grupais foram satisfatórias, com mudanças positivas ou negativas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos, pode-se observar como o ambiente de trabalho tem grande influência no cotidiano de cada indivíduo. Esta mesma pesquisa, destaca-se que um dos fatores mais evidentes das causas de todo esse mal-estar está relacionado a Saúde Psicológica das pessoas e o principal desencadeante de muitos destes sintomas é o Stress.

Belusci (2005) adverte que as consequências do estresse, não se limitam ao próprio indivíduo estressado. Significa dizer que comunidade relativamente fechada, como é o trabalho ou o lar, pode ocorrer o fenômeno da "contaminação" emocional. Isso acontece com um pouco de maior frequência no lar que no trabalho. Através da contaminação emocional os circundantes passam a sentir-se ansiosos devido à ansiedade do paciente. Isso acontece também em relação à irritabilidade, depressão e mau humor.

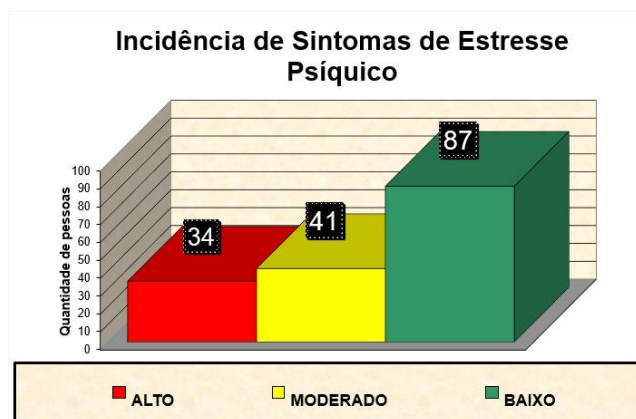
Segundo dados descritos por Springhose Corporation (2005), o stress, por meio das emoções inconstantes, pode desencadear doenças no indivíduo, no seu sistema cardiológico, gastro, endócrino, imunológico, enfim, no organismo em geral, e principalmente no sistema psicológico. O stress afeta diretamente a saúde emocional do servidor, que, se não prevenido, pode levar à uma depressão que em alguns casos chega ao limite de pensamentos suicidas. Cuidar da saúde emocional do colaborador é tão importante quanto cuidar de qualquer outra doença fisiológica, pois todos os dias vemos um bombardeio de notícias e também resultados de pesquisas que apontam que o índice de suicídios vem aumentando drasticamente.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

De acordo com os dados apresentados nas variáveis quanto ao conhecimento do nível de estresse dos agentes penitenciários, verificou-se nos indivíduos dos sintomas do Estresse Psíquico e Físicos.

Gráfico 01



De acordo com os dados apresentados na variável quanto ao conhecimento do nível de estresse relacionado ao sintoma psíquico dos agentes penitenciários, verificou-se nos indivíduos que 87 % do sintoma do Estresse Psíquico está num nível baixo. E 34% alto e 41 % moderado.

Tabela 01- Conjunto de respostas dadas pelos docentes para a pergunta sobre definição do nível de sintoma psíquico dos agentes penitenciários. Pode-se perceber que o grupo teve diversas dificuldades em deslocamentos para as os questionários. Pois a resistência de alguns era exacerbada. Ao longo do projeto percebeu-se também e ficou clara a falta de transparência do Estado em dar assistência e estar mais presente no cotidiano deles, problema que, certamente, muitos agentes penitenciários enfrentam.

Tabela 01 – Conjunto de Respostas

		Nunca	Raras vezes	Moderada mente	Frequente mente	Assidua mente
Psíquico	Q4	13	20	10	9	2
	Q18	16	11	17	7	3
	Q24	8	19	14	12	1

De acordo com os dados apresentados na variável quanto ao conhecimento do nível de estresse relacionado ao sintoma do estresse físico dos agentes

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

penitenciários, verificou-se nos indivíduos que 462% do sintoma do Estresse Psíquico está num nível baixo. 145% nível baixo e 132% moderado.

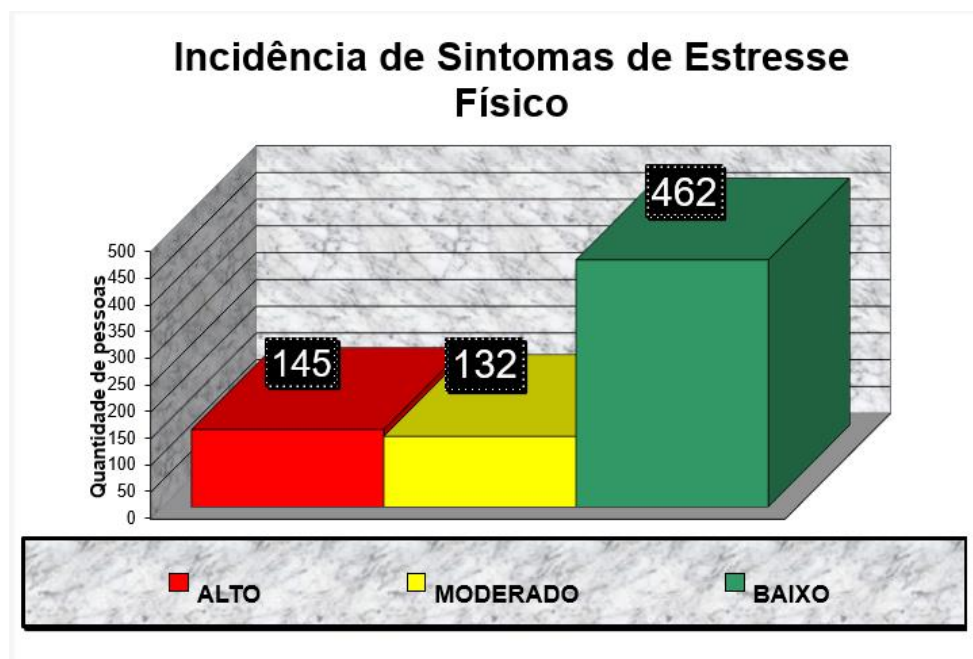


Tabela 02- Conjunto de respostas dadas pelos docentes para a pergunta sobre definição do nível de sintoma psíquico dos agentes penitenciários

		Nunca	Raras vezes	Moderada mente	Frequente mente	Assidua mente
Sintomas de estresse físico	Q1	9	12	16	12	5
	Q3	26	14	8	4	2
	Q5	13	13	12	11	4
	Q7	35	11	7		1
	Q9	8	15	13	13	4
	Q10	11	7	13	20	3
	Q11	27	15	8	2	1
	Q13	37	8	6	3	
	Q14	14	17	12	11	
	Q15	37	8	3	6	
	Q19	24	5	12	7	6
	Q21	11	13	3	10	3
	Q23	30	7	9	4	4
	Q25	17	18	10	8	1

Por ser um ambiente estressor é nítido perceber que os agentes penitenciários desenvolvem doenças psíquicas, como depressão, síndrome do pânico e ansiedade, e físicas, como cardiovasculares e respiratórias.

O descaso quanto à falta de infraestrutura adequada e de condições trabalhistas, como baixos salários, gera estresse nesses trabalhadores. Essas foram as afirmações de alguns dos agentes penitenciários.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Um dos desafios do trabalho foi compreender como funciona um o ambiente estressor, podendo entender que ela possui leis e sistemas próprios. Saber a rotina, a função dos diversos trabalhadores, a dinâmica de um presídio e como isso afeta a saúde de cada indivíduo, a pessoa que fica mais próxima com aqueles que a sociedade não quer ter nenhum tipo de convívio. Refletindo no isolamento com o sistema carcerário.

Por fim, pode-se ver a realidade dessas vidas encarceradas, tampouco não pode ser avaliada com julgamentos. Acreditamos ter compreendido, por meio das narrativas, de que forma o trabalho nos presídios dentro da Penitenciária de Guarapuava (PIG) afeta a saúde física e psíquica e interfere no cotidiano profissional dos guardas prisionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguinte pesquisa teve como objetivo melhorar o desempenho dos Agentes Penitenciários em suas atividades individuais e grupais, mediante as características do ambiente estressor. O desenvolvimento do presente estudo irá possibilitar dados através dos questionários com dados e resultados para dar ênfase no final da pesquisa. Além disso, permitiu ser uma pesquisa de campo para obter dados mais consistentes no ambiente de trabalho dos agentes penitenciários.

O projeto direcionados aos servidores penitenciários pode haver riscos, como físicos: podendo haver efeitos colaterais, desconfortos como invasão de privacidade, exposição acentuada.

O responsável pela pesquisa deve perceber sinais verbais e não verbais de desconforto que possam usar mecanismos de esquiva no seu ambiente, sendo resistentes e não comparecendo para a participação do grupo, danos à saúde. Psicológicos: aumento do stress, culpa, perda da autoestima, stress emocional, coerção de participar no grupo/pesquisa, interferência na vida e na rotina, conflito de interesse, revitimizar e perder o auto controle dos sentimentos nunca revelados, o que pode ser negativo para o indivíduo. Sociais: A devolução inapropriada pode causar situações de conflitos e até mesmo abalar vínculos, a proteção da confidencialidade deve ser cuidadosa quando as informações forem obtidas especificamente relacionadas na vida de cada indivíduo.

A gravidade de cada encontro pode variar os sintomas de stress de leve a alto, ou até mesmo nenhum desconforto. Portanto, para que haja benefícios ao participante

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

durante a coleta de dados, as pesquisadoras comprometem-se em desenvolver um trabalho ético e profissional, auxiliando na efetividade das intervenções de forma objetiva e responsável que favoreça ao indivíduo o entendimento, para que possa se prevenir ou tenha o alívio dos sintomas negativos. Os encontros têm a finalidade de promover comportamentos reflexivos, os quais possam influenciar positivamente nas suas ações, resultando em comportamentos satisfatórios para o indivíduo.

Com esta pesquisa, há de se pensar que o erro não afeta apenas no ambiente para o indivíduo, mas a parte física e psicológica e não deve ser visto como punição, mas como maneira de aprendizado. Destaca-se que o indivíduo em situação de grupo terapêutico, onde a interação social entre os participantes promove a auto-observação, o autoconhecimento, mudanças entre os próprios participantes e conseqüentemente do próprio grupo.

Por ser um ambiente estressor é nítido perceber que os agentes penitenciários desenvolvem doenças psíquicas, como depressão, síndrome do pânico e ansiedade, e físicas, como cardiovasculares e respiratórias.

O descaso quanto à falta de infraestrutura adequada e de condições trabalhistas, como baixos salários, gera estresse nesses trabalhadores. Essas foram as afirmações de alguns dos agentes penitenciários. Um dos desafios do trabalho foi compreender como funciona um o ambiente estressor, podendo entender que ela possui leis e sistemas próprios.

Saber a rotina, a função dos diversos trabalhadores, a dinâmica de um presídio e como isso afeta a saúde de cada indivíduo, a pessoa que fica mais próxima com aqueles que a sociedade não quer ter nenhum tipo de convívio. Refletindo no isolamento com o sistema carcerário.

O grupo teve diversas dificuldades em deslocamentos para as os questionários. Pois a resistência de alguns era exacerbada. Ao longo do projeto percebeu-se também e ficou clara a falta de transparência do Estado em dar assistência e estar mais presente no cotidiano deles, problema que, certamente, muitos agentes penitenciários enfrentam. Por fim, pode-se ver a realidade dessas vidas encarceradas, tampouco não pode ser avaliada com julgamentos.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Assim, segundo Kohlenberg e Tsai (2001), o processo clínico em grupo produz interações sociais que favorecem a mudança de comportamento estabelecida pela demanda do próprio grupo, que auxiliam na melhora de queixas muitas vezes incapacitantes, vindo a se apresentar como estratégia adequadas no sentido de alcançar e garantir a saúde e a segurança do trabalhador.

A saúde psicológica do servidor penitenciário deve ser priorizada pelo sistema, pois, se não prevenida sua saúde psicológica, aumenta a probabilidade do adoecimento do indivíduo em diversos fatores, resultando até mesmo em seu desempenho de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Susan. Stress a seu favor: como gerenciar sua vida em tempos de crise. São Paulo: Agora, 2003.

BAUM, A. (1990). Stress, intrusive imagery and chronic distress. *Health Psychology*, 9, 653-675. Departamento Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Pós-Graduado. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/ADEMILDO_%20PASSOS_CORREIA2006.pdf

DÉJOURS, C; Marty, p.; Herzberg-Poloniecka (1980) Questões teóricas em psicossomática, *encycl. méd. chir., paris. psychiatrie*. 37400c10.7-. trad. pedro henrique bernardes rondon (mimeo, s/d).

DÉJOURS, c. (1993). As doenças somáticas: sentido ou não-sentido? *Cliniques Méditerranéennes*. Toulouse, 37/38.

FOCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121335/mod_resource/content/1/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf

Grupo De Estudos E Pesquisas Sobre Estresse E Síndrome De Burnout. ISE – Inventário de Sintomatologia do Estresse. Disponível em: <https://gepeb.wordpress.com/ise/>

MORAES PRB. A identidade e o papel de agentes penitenciários. *Tempo Social* 2013; 25(1):131-147.

OKSALA, Johanna. Como ler Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, 141p. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/320/268>

SKINNER, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (11ª ed.). São Paulo: Martins

_____. (1991). *Questões Recentes na Análise Comportamental*. São Paulo: Papyrus (trabalho original publicado em 1989).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

LÓPEZ, E. Mira. Manual de Psicología Jurídica. Buenos Aires: El Ateneo, 1945.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792012000100005

MOREIRA, Borges Márcio; Medeiros, Augusto Carlos. Princípios Básicos do Comportamento. B. F. Skinner, análise do comportamento e o behaviorismo radical. Cap. 12 – Porto Alegre- Artmed, 2000.

ZOLET, Sandra Regina Kapper Damasio. **Psicologia jurídica: relações com o direito, a moral e a justiça.**

ATUAÇÃO E DIFICULDADES DO TERAPEUTA COMPORTAMENTAL NO CONTEXTO HOSPITALAR

Bruna Ferreira Viriato⁶
Regiane Bueno de Araújo⁷

RESUMO: O presente trabalho irá debater a Psicologia dentro do contexto hospitalar, percorrendo sobre a atuação do terapeuta comportamental e suas dificuldades. Este campo foi sendo gradualmente conquistado, surgindo no Brasil na década de 50, em São Paulo, tornando-se uma área distinta da Psicologia somente em 2007 pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia). Entretanto, ainda se encontra alguns impasses na atuação do terapeuta neste âmbito da saúde. Sendo assim, realizou-se revisão bibliográfica para analisar essa temática e percebeu-se que ainda há uma recusa por parte dos profissionais acerca do trabalho do psicólogo e falta de entendimento com relação ao seu papel dentro do contexto. Portanto, é necessária sua preparação diante da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Psicólogo. Hospitalar. Saúde. Dificuldades.

ABSTRACT: The present work will discuss Psychology within the hospital context, discussing the behavior of the behavioral therapist and its difficulties. This field was

⁶ Psicologia, 8º período, Centro Universitário Campo Real. Endereço eletrônico: psi-brunaviriato@camporeal.edu.br.

⁷ Psicóloga, mestranda pela Universidad de La Empresa- UDE em Ciências Criminológico-Forense- Uruguai; Graduada em Psicologia pela UNIPAR, Especialista em Análise do Comportamento Humano e Terapia Analítico Comportamental pela Unipar. Professora titular do curso de Psicologia do Centro Universitário Campo Real. Endereço eletrônico: prof_regianearaujo@camporeal.edu.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

gradually conquered, appearing in Brazil in the 1950s, in São Paulo, becoming a distinct area of Psychology only in 2007 by the CFP (Federal Council of Psychology). However, there are still some impasses in the therapist's performance in this area of health. Thus, a bibliographic review was carried out to analyze this theme and it was noticed that there is still a refusal on the part of professionals about the psychologist's work and a lack of understanding regarding its role within the context. Therefore, it is necessary to prepare for the reality.

KEYWORDS: Psychologist. Infirmery. Cheers. Difficulties.

1 INTRODUÇÃO

Será abordada a Psicologia Hospitalar, argumentando sobre a atuação do terapeuta comportamental neste contexto, onde o mesmo enfrenta várias dificuldades diante de sua inserção. Cada vez mais esse espaço vem sendo conquistado, mostrando que a ciência psicológica tem muito a contribuir neste contexto, minimizando o sofrimento dos pacientes causado pela hospitalização.

Ao longo do trabalho, será realizado um percurso histórico do surgimento deste campo, em que o trabalho do profissional de Psicologia no hospital era visto como exclusivamente para aplicação de testes, como é a atuação deste profissional dentro da abordagem comportamental, visando sempre a minimização do sofrimento recorrente da hospitalização, suas contribuições, assim como as dificuldades encontradas por ele ao se inserir no contexto hospitalar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 MÉTODO

A pesquisa realizada é dotada de um método qualitativo, onde a partir da revisão bibliográfica buscou-se um entendimento acerca do tema a ser abordado, obtendo-se então os resultados. Foram utilizados artigos científicos e livros para que a referida pesquisa se concretizasse.

2.2 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA HOSPITALAR

A Psicologia Hospitalar surgiu no Brasil na década de 50, onde se iniciou os primeiros serviços psicológicos no contexto hospitalar, em São Paulo, no Hospital das

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Clínicas da Faculdade de Medicina. A psicologia neste contexto sempre existiu, desde o surgimento da ciência, mas ela se concretiza quando o CFP (Conselho Federal de Psicologia) cria uma resolução, mais precisamente a nº 013/2007, fazendo com que a Psicologia Hospitalar se tornasse uma área distinta (CFP, 2007).

Antes dos avanços mencionados, o psicólogo era visto como um profissional que tinha seu trabalho voltado para aplicar testes de: ``(...) avaliação da inteligência, personalidade ou desenvolvimento motor (...)`` (REIS, p. 44, 2005). Durante essa época, década 60, tinha-se a concepção que homem havia a mente e corpo separados, mas o cenário muda nos anos 70, em que se começa a utilizar o termo psicossomática pelos psiquiatras, abrindo o contexto hospitalar para os psicólogos atuar.

Segundo Reis (2005, p. 44 apud CERQUEIRA 1997) afirma que:

(...) os conhecimentos nessa área devem estar ligados aos fatores de riscos psicológicos; fatores psicológicos na manutenção da saúde; crenças e representações sociais de saúde e doença; comunicação; tomada de decisão e adesão; enfrentamento da doença e desabilidades.

2.3 O BEHAVIORISMO RADICAL

Burrhus Frederic Skinner foi o criador das propostas do Behaviorismo Radical, em 1945, onde têm se como foco o comportamento humano no ambiente. Considera que o comportamento é uma interação/ ação do sujeito no ambiente, onde são relações contingenciadas, ou seja, os comportamentos e eventos são dependentes um do outro para vir a ocorrer conforme Marçal (2010) descreve. É uma abordagem que tem uma visão monista, onde mente e corpo são consideradas uma única instância, não havendo segregação entre as duas. Marçal (2010, p. 32 apud SKINNER 1945/1988, 1974/1993) vai dizer que:

Tanto o comportamento público quanto o comportamento privado ocorrem na mesma dimensão natural. A distinção entre ambos se refere apenas ao fato de que os comportamentos privados (p. ex., pensar, sentir, imaginar, sonhar, fantasiar, raciocinar, etc.) só podem ser acessados diretamente pelo próprio indivíduo. As mesmas leis que descrevem as relações funcionais de comportamentos públicos se aplicam aos comportamentos privados.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Ainda sobre o comportamento, a abordagem é determinista, onde tem como concepção que o ambiente que vai determinar o comportamento dos sujeitos. Marçal (2010, p. 33 apud SKINNER 1981) vai afirmar que:

De acordo com o behaviorismo Radical, quem determina é o ambiente, a partir da interação que o organismo humano tem com ele: na história da espécie, na história do próprio indivíduo e na história das práticas culturais.

2.4 ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR COM ENFOQUE NA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL

A psicologia no contexto hospitalar contribui para a minimização do sofrimento que a hospitalização gera no paciente e seus familiares, abordando o sujeito em seu leito, onde a equipe solicita atendimento, ou com entrevistas rotineiras, tendo como principal ferramenta a escuta e o acolhimento.

A doença e a própria hospitalização, são fatores que desestabilizam emocionalmente o paciente e até mesmo os familiares. Existe diversas áreas na saúde, o que significa uma associação dos profissionais, para olhar o paciente como um todo. Cabe ao psicólogo orientar os demais profissionais, a olhar a individualidade do indivíduo, existindo condições psicológicas decorrentes da enfermidade. Seria desenvolver um trabalho mais humanizado, vendo o sujeito de forma biopsicossocial.

Portanto:

A partir disso, verifica-se a importância do trabalho do psicólogo hospitalar, abrangendo sua atuação frente ao paciente, à família e a equipe de saúde, bem como o diferencial do atendimento psicológico que visa aliviar o grau de sofrimento de todos os envolvidos. (STENZEL; PARANHOS; FERREIRA, 2012, p.40)

Segundo os autores Stenzel, Paranhos e Ferreira (2012, p. 41) segue algumas das atividades que o psicólogo pode estar realizando no hospital:

- Fazer triagens (coletar dados do paciente, da sua doença, verificar seus aspectos cognitivos, inter relacionais, afetivos);
- Avaliação Psicológica;
- Identificar demandas e intervir;
- Orientação familiar;
- Processamento do luto.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Focando na abordagem comportamental o terapeuta vai estar identificando as variáveis que estão gerando sofrimento frente à hospitalização, analisando as contingências, e propor ações em que se possa modificar e controlar essas variáveis, segundo Reis (2005, p. 45 apud Laloni 1995), sendo relacionado à: “questões pessoais, funcionais, institucionais e do trabalho”. Reis (2005, p. 45 apud Amaral 1997) ressalta que as intervenções devem ser elaboradas rapidamente, de maneira ágil, tendo tomada de decisões, pois é um campo que trabalha com o estar vivo e possível óbito.

O terapeuta tentará:

(...) modificar o comportamento do cliente (paciente), dando estímulos discriminativos para que desenvolva outros repertórios e sejam reforçados socialmente. A dor, depressão, ansiedade, medo, raiva, às vezes, são decorrentes da própria doença ou das contingências do tratamento, intervenção, isolamento, restrição advindas da perda de autonomia pelos pacientes. (REIS, 2005, p. 45)

E por fim:

Verificamos que o Terapeuta comportamental em Instituições de saúde pode contribuir em muitos aspectos, desde o reforçamento de atitudes que levam ao indivíduo à prática de comportamentos adequados para a saúde física, tais como alimentação saudável, higienização, prevenção e controle de enfermidades através de palestras, ensino de novos repertórios, sendo que estes devem ser reforçados socialmente e os comportamentos inadequados punidos para que sejam extintos, pois a prevenção, tratamento e reabilitação exigem participação direta do comportamento dos indivíduos. (REIS, 2005, p. 46)

2.4 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS

Cada profissional da equipe tem como meta alcançar o bem-estar do indivíduo, que deve ser entendido de um modo biopsicossocial, onde todos trabalham juntos, para prestar um atendimento mais completo. Mas nem sempre trabalhar em equipe é uma tarefa simples, acessível. Ainda se encontra uma recusa por parte dos profissionais acerca do trabalho do psicólogo. Stenzel, Paranhos e Ferreira (2012, p. 46) afirmam:

(...) é quase comum, pois é um novo e desconhecido profissional que se insere na equipe. O psicólogo também deve estar ciente

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

de que o seu papel não está pronto a sua espera, nem para a equipe, nem para o hospital e, principalmente, perante o paciente. Este papel deverá ser constituído e ocupado pelo profissional da psicologia.

Há uma falta de discernimento com relação ao real papel do psicólogo dentro do hospital, segundo Nunes e Zanetti (2015). Os profissionais pensam que quando há recusa do paciente frente ao tratamento, o psicólogo que deve fazer com que aceitação venha a ocorrer, colaborando com os demais profissionais que cuidam da parte física do sujeito. Mas ao conversar com o paciente, se vê muito a falta de informação acerca de seu quadro clínico, o que vem a gerar angústia. O psicólogo vai atuar mediando a comunicação dessas informações, por ver que é uma demanda que gera desconforto, mas é papel dos médicos, enfermeiros, dar detalhes sobre a situação em que o paciente se encontra, sendo eles responsáveis pela saúde física.

Outra dificuldade apontada pelos mesmos autores, é que institucionalmente é colocado, que o profissional da psicologia, tem que curar todas as situações conflituosas, além disso ser irreal e improvável, não é o papel do psicólogo. Nunes e Zanetti (2015, p. 188) afirmam:

O reconhecimento de certos aspectos de uma prática e o desconhecimento de outras são efeitos ideológicos das práticas institucionais. Desta forma, partimos de um entendimento no qual a Psicologia dentro de um hospital é convidada, no imaginário social, a ocupar o lugar de se responsabilizar pelo "não-saber", pelos "não-ditos", por toda ordem de desconhecimento sobre a doença, pelas dificuldades da existência, e a manutenção desta ideologia atende as necessidades dos membros da equipe multidisciplinar de um hospital de fantasiar uma cura para todos os males da existência, depositados na figura do psicólogo.

Além disso, segundo Salman e Paulaskas (2013) apud Meiado e Fadini, a situação precária da Saúde brasileira acaba sendo um obstáculo para o saber da Psicologia, pois requer do profissional uma revisão dos seus valores pessoais, acadêmicos e emocionais. Uma vez que, a realidade do contexto hospitalar diverge do contexto de aprendizagem e de orientação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Geralmente ainda há, uma recusa por parte dos outros profissionais acerca da efetividade do trabalho do psicólogo, que só pode ser mudado a partir do momento que aumentar a inserção desses profissionais no campo, mostrando o quanto essa ciência tem a contribuir perante a minimização do sofrimento causado pela hospitalização.

Ainda, o psicólogo hospitalar precisa ser compreendido quanto aos seus papéis dentro do contexto e preparado quanto à realidade com que irá se deparar.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 013, de 14 de setembro de 2007**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2007_13.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

MEIADO, A. C; FADINI, J. P. **O papel do psicólogo hospitalar na atualidade: um estudo investigativo**. RECIFIJA, Jaú – SP, v.11, n.1, 2014. Disponível em: <<http://www.fundacaojau.edu.br/revista11/artigos/7.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.

MARÇAL, J. V. D. S. **Behaviorismo Radical e prática clínica**. Porto Alegre. 2010. Disponível em: <<https://gedacmt.files.wordpress.com/2017/08/texto-base-2c2ba-encontro-behaviorismo-radical-e-prc3a1tica-clc3adnica.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

NUNES, J. P. S; ZANETTI, S. A. S. **Limites e alcances do trabalho de um psicólogo em um hospital geral**. Rev. Psicol. Saúde, Campo Grande, v.7, n.2, p.186-192, dez. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177093X2015000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2019.

REIS, R. D. M. B. D. **A atuação do terapeuta comportamental em instituições de saúde**. Belo Horizonte. Jul-Dez 2005.

STENZEL, G. Q. D. L; PARANHOS, M. E; FERREIRA, V. R. T. **A psicologia no cenário hospitalar: encontros possíveis**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

COMPORTAMENTO DE CÃES E SUA RELAÇÃO COM A DISFUNÇÃO COGNITIVA CANINA

Edna Flávia Oliveira Almeida⁸
Joice Pereira de Jesus Cardoso¹²
Adriane Macedo Silva⁹
Árlen Almeida Duarte de Sousa¹⁰
Janini Tatiane Lima Souza Maia¹¹

RESUMO: A Síndrome da Disfunção Cognitiva Canina (DCC) é um distúrbio cognitivo, ocasionado pela supressão progressiva da cognição, acarretando uma dificuldade de interação entre tutor/membros da família e animal. A senioridade dos cães está intimamente ligada ao aumento da incidência do desenvolvimento da DCC. O objetivo do estudo foi caracterizar o comportamento de cães e verificar a sua relação com a DCC. Trata-se de um estudo analítico, transversal e análise quantitativa. Foram coletadas informações relacionadas ao comportamento de animais com idade igual ou superior a sete anos, de acordo com a percepção do tutor. Utilizou-se um questionário para coleta das informações no período de março a maio de 2019, aplicado em três clínicas particulares e em um Hospital Veterinário, localizados no município de Montes Claros-MG. Aplicaram-se análises descritivas a partir do programa SPSS 22.0. Foi possível observar que a maioria dos animais possuía entre 08 e 10 anos, eram sem raça definida e do sexo feminino. Constatou-se que a idade e a raça demonstraram relação com os sinais clínicos compatíveis com a DCC. O sexo não apresentou relação com as mudanças de comportamento observadas. Apesar de alguns animais apresentarem comportamentos compatíveis com DCC, não foi possível relacioná-los com a doença.

PALAVRAS-CHAVE: Cães. Disfunção cognitiva. Doença de Alzheimer.

ABSTRACT: Canine Cognitive Dysfunction Syndrome (CCD) is a cognitive disorder, caused by the progressive suppression of cognition, triggering a difficulty in interaction between family members and the animal. The seniority of dogs is closely linked to the

⁸ Graduandas em Medicina Veterinária pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas (FUNORTE).

⁹ Médica Veterinária pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas (FUNORTE). E-mail: dri-macedo2011@hotmail.com.

¹⁰ Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: arlen.duarte@funorte.edu.br.

¹¹ Doutora em Fitotecnia (produção vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: janini.tatiane@funorte.edu.br.

increased incidence of CCD development. The aim of the study was to characterize the behavior of dogs and to verify their relationship with CCD. This is an analytical, cross-sectional and quantitative analysis. Information related to the behavior of animals aged seven years or older was collected, according to the tutor's perception. Use a questionnaire to collect information from march to may 2019, applied at three private clinics and at the Veterinary Hospital, registered in the city of Montes Claros-MG. It was applied to descriptive descriptions from the SPSS 22.0 program. It was possible to observe that the majority of the animals were between 8 and 10 years old, mixed breed and female. It was found that age and race showed a relationship with the clinical signs recorded in the CCD. Sex is not related to the observed behavior changes. Although some animals presented involved CCD, it was not possible to relate them to the disease.

KEYWORDS: Dogs. Cognitive Dysfunction. Alzheimer Disease.

1 INTRODUÇÃO

O cuidado com os animais vem crescendo significativamente, deixando o Brasil em segundo lugar em número de animais de estimação. A expectativa de vida canina sofreu grande impacto positivo devido o melhor tratamento que eles vêm recebendo; cães de pequeno porte chegavam a nove anos de idade em média e podem chegar, atualmente, aos 18 anos. Já os cães de grande porte, estima-se chegar aos 13 anos de vida (RITTO; ALVARENGA, 2015; SCHMIDT, 2017; CORREA, 2018).

O envelhecimento dos cães é definido como um processo biológico de grande complexidade, ocorre um declínio na saúde mental e física do animal (SCHMIDT, 2017). Esse processo pode estar ligado ao aumento da incidência do desenvolvimento da Disfunção Cognitiva Canina (DCC), caracterizada como uma degeneração da capacidade cognitiva não relacionada a situações clínicas, como neoplasias, infecções ou perdas de funções de órgãos (ANDRADE, 2016). Esse distúrbio é comparado ao Alzheimer humano e manifesta-se a partir de sinais leves até distúrbios graves (TEIXEIRA, 2012), causando uma supressão progressiva da cognição dos cães e acarretando uma dificuldade de interação entre tutor/membros da família e animal (ANDRADE, 2016).

As alterações nos sinais comportamentais iniciam-se em animais de 7 a 9 anos de idade, os mais frequentes surgem a partir dos 10 anos; em animais entre 16 e 18 anos são observados alterações comportamentais mais graves da DCC. Dentre os sinais, incluem a desorientação, alteração no ciclo do sono e atividade física, confusão e diminuição da obediência, como defecar e/ou urinar em locais atípicos (TRAVANCINHA; VASCONCELOS; FERREIRA, 2015; ANDRADE, 2016).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Uma boa anamnese é indispensável no diagnóstico da DCC. A utilização de exames complementares como teste cognitivo, hemograma, exame de neuroimagem podem ser realizados como auxílio (TEIXEIRA, 2012). Utiliza-se uma escala de sinais clínicos como ajuda de um diagnóstico mais elucidado, o qual é dividido em cinco categorias: desorientação (*desorientation*), mudança de interação (*interactionchanges*), distúrbio do sono (*sleepdisturbances*), defecar e urinar em local atípico, sujar a casa (*housesoiling*), mudanças de atividade (*activitychanges*), dando origem a sigla DISHA (LANDSBERG; HUNTHASUEN; ACKERMAN, 2003). A escala não está relacionada com uma proporção numérica, mas com um conjunto de sinais e sintomas que demonstra a diferença entre a senioridade fisiológica e um distúrbio cognitivo (MAGALHÃES; PEREIRA, 2015).

O tratamento para a DCC está se moldando atualmente. De acordo com os sinais apresentados pelo animal, excitabilidade, depressão ou bipolaridade, alguns medicamentos podem ser definidos. A selegilina é recomendada para animais que apresentam a DCC, auxiliando no aumento da dopamina e, conseqüente, atividade do animal; outros medicamentos como a fluoxetina, também podem ser utilizados quando o paciente apresentar distúrbios de alimentação (ANDRADE, 2016).

Muitos veterinários optam por realizar um tratamento de suporte através dos chás; os chás de hortelã e chá-verde tem se mostrado relevantes para as neuropatologias, especialmente, o chá de maçã. Ele é capaz de provocar uma inibição leve na atividade da acetilcolinesterase no cérebro canino, o que melhora a cognição e memória dos animais. Além dos chás utilizados, existe a possibilidade do uso de nutracêuticos e vitaminas com o objetivo de melhorar o sono e redução da ansiedade (SILVA *et al.*, 2017).

A DCC, por estar relacionada a vários fatores, necessita de um manejo adequado para o desenvolvimento de um bom tratamento, pois uma abordagem positiva impacta de forma favorável no estado de saúde do animal. Quando o tratamento terapêutico/conservador não for eficaz e há falta de um bem-estar animal, recomenda-se a eutanásia (TRAVANCINHA; VASCONCELOS; FERREIRA, 2015; ANDRADE, 2016). Outro fator que também interfere no modo de tratamento e, conseqüentemente, na expectativa de vida dos animais é o perfil do tutor; uma situação socioeconômica baixa pode influenciar negativamente a vida do cão, fazendo com que alguns animais não alcancem a senioridade com qualidade. Porém, observa-se que “cães de raça”

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

recebem atenção especial dos tutores, aumentando sua longevidade (LIMA; GRISOTT; SANTOS, 2016).

Neste sentido, tornam-se necessário investigar o perfil de animais e seu comportamento para encontrar formas de melhorar sua qualidade de vida e expectativa de vida. Além disso, os estudos poderão fornecer informações para subsidiar condutas do profissional médico veterinário, ampliando conhecimentos e dando suporte para diferentes tratamentos.

Diante do exposto, o objetivo do estudo foi caracterizar o comportamento de cães atendidos no município de Montes Claros (MG) e verificar a sua relação com a DCC.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo observacional, transversal e de análise quantitativa. Participaram do estudo 115 tutores de cães com idade igual ou superior a sete anos, pacientes de três clínicas veterinárias particulares e de um Hospital Veterinário, localizados na cidade de Montes Claros – MG.

Para obtenção dos dados, foi aplicado um questionário adaptado de Pantoja e Pereira (2010) contendo 24 perguntas sobre informações do animal e seu comportamento; o instrumento foi aplicado em ambiente adequado de forma individual no período de março a maio de 2019. Foram excluídos do estudo tutores de animais com diagnóstico de doença infectocontagiosa.

Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva. Posteriormente, aplicou-se o teste qui-quadrado para verificar as associações entre o comportamento do cão e as variáveis idade, raça e sexo.

Utilizou-se o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* versão 22.0 nas análises estatísticas. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Unidas do Norte de Minas – FUNORTE, obtendo parecer favorável de nº 3.170.100.

3 RESULTADOS

Participaram do estudo 115 tutores de cães com idade entre 07 e 18 anos. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos animais envolvidos no estudo quanto ao sexo,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

idade e raça. A maioria dos animais possuía idade entre 08 e 10 anos, Sem Raça Definida (SRD) e do sexo feminino.

Tabela 1 – Caracterização dos animais envolvido no estudo em relação ao sexo, idade e raça. Montes Claros, MG, Brasil. 2019. (n=115).

Variáveis	n	%
Idade (anos)		
05-07	24	20,9
08-10	52	45,2
11-13	22	19,1
14-16	15	13,0
17-18	02	1,7
Raça		
SRD	43	37,4
Poodle	13	11,3
Pinscher	10	8,7
Pitbull	08	7,0
ShihTzu	12	10,4
Labrador	04	3,5
Golden	03	2,6
Pastor	02	1,7
York Shire	02	1,7
Outros	18	15,7
Sexo		
Macho	47	40,9
Fêmea	68	59,1

*SRD: sem raça definida.

A Tabela 2 demonstra a relação de respostas dos tutores de cães que apresentaram algum tipo de desorientação como esbarrar nos móveis e latir para a parede, associada à idade, raça e sexo. Constatou-se associação estatisticamente significativa entre esbarrar nos móveis e as variáveis idade e raça ($p=0,00$).

Tabela 2 – Comportamento de cães em relação à desorientação, associada à idade, raça e sexo. Montes Claros, MG, Brasil. 2019. (n=115).

Idade (anos)	Esbarra nos móveis				Late para a parede			
	Às vezes (n=18)	Frequente (n=04)	Não (n=09)	Total (n=115)	Às vezes (n=09)	Frequente (n=09)	Não (n=95)	Total (n=115)
05-07	03	00	01	24	01	01	18	24
08-10	06	00	03	52	03	03	46	52
11-13	02	02	00	22	00	00	17	22
14-16	07	01	05	15	05	05	12	15
17-18	00	01	00	02	00	00	02	02
<i>p</i>		0,00				0,27		
Raça								

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

SRD	10	00	03	43	03	03	35	43
Poodle	01	00	00	13	00	00	12	13
Pinscher	01	01	01	10	01	01	09	10
Pitbull	01	00	01	08	01	01	07	08
ShihTzu	04	00	02	12	02	02	08	12
Labrador	00	00	00	04	00	00	03	04
Golden	00	00	00	03	00	00	03	03
Pastor	00	00	00	02	00	00	02	02
York Shire	00	00	01	02	01	01	01	02
Outros	01	03	01	18	01	01	15	18
<i>p</i>			0,00				0,43	
Sexo								
Fêmea	11	02	04	68	04	04	53	68
Macho	07	02	05	47	05	05	42	47
<i>p</i>			0,92				0,051	

$p < 0,05$: significativo pelo teste qui-quadrado.

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos em relação à dificuldade para encontrar água/alimento (desorientação) e responder ao chamado do tutor (mudança de interação), em função da idade, raça e sexo. Constatou-se relação estatisticamente significativa entre dificuldade para encontrar água/alimento e as variáveis idade e raça ($p=0,02$ e $p=0,03$, respectivamente); e entre responder ao chamado e idade e raça ($p=0,00$ para as ambas associações).

Tabela 3 - Comportamento de cães em relação à desorientação e à mudança de interação, associada à idade raça e sexo. Montes Claros – MG, Brasil. 2019.

	Dificuldade para água/alimento				Responde ao chamado			
	Às vezes (n=09)	Frequente (n=02)	Não (n=104)	Total (n=115)	Às vezes (n=26)	Frequente (n=84)	Não (n=05)	Total (n=115)
Idade (anos)								
05-07	01	00	23	24	02	20	02	24
08-10	03	01	48	52	07	43	02	52
11-13	00	01	21	22	05	16	01	22
14-16	05	00	10	15	11	04	00	15
17-18	00	00	02	02	01	01	00	02
<i>p</i>			0,02				0,00	
Raça								
SRD	03	00	40	43	12	29	02	43
Poodle	00	00	13	13	00	12	01	13
Pinscher	01	01	08	10	03	06	01	10
Pitbull	01	00	07	08	02	06	00	08
ShihTzu	02	00	10	12	03	09	00	12
Labrador	00	00	04	04	00	04	00	04
Golden	00	00	03	03	00	03	00	03
Pastor	00	00	02	02	00	02	00	02
York Shire	01	00	01	02	00	02	00	02
Outros	01	01	16	18	06	11	01	18

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

<i>p</i>	0,03				0,00			
Sexo								
Fêmea	04	01	63	68	14	51	03	68
Macho	05	01	41	47	12	33	02	47
<i>p</i>	0,62				0,75			

$p < 0,05$: significativo pelo teste qui-quadrado.

A Tabela 4 apresenta as respostas relacionadas a sinais de mudança de interação (estranhar familiares e agressividade repentina), associada à idade, raça e sexo. Não foi possível encontrar relação estatisticamente significativa entre as variáveis investigadas.

Tabela 4 - Relação de cães que apresentaram mudança de interação, associada à idade, raça e sexo. Montes Claros – MG, Brasil. 2019.

Idade (anos)	Estranhar Familiares				Agressividade repentina			
	Às vezes (n=09)	Frequente (n=02)	Não (n=104)	Total (n=115)	Às vezes (n=26)	Frequente (n=84)	Não (n=05)	Total (n=115)
5-7	03	01	20	24	03	04	17	24
8-10	02	02	48	52	14	05	33	52
11-13	02	00	20	22	06	06	10	22
14-16	02	00	13	15	05	02	08	15
17-18	00	00	02	02	00	00	02	02
<i>p</i>	0,84				0,42			
Raça								
SRD	04	02	37	43	19	05	19	43
Poodle	00	00	13	13	0	01	12	13
Pinscher	00	01	09	10	03	02	05	10
Pitbull	02	00	06	08	02	01	05	08
ShihTzu	01	00	11	12	01	02	09	12
Labrador	00	00	04	04	0	01	03	04
Golden	00	00	03	03	0	0	03	03
Pastor	00	00	02	02	0	01	01	02
York	00	00	02	02	0	0	02	02
Shire								
Outros	02	00	16	18	03	04	11	18
<i>p</i>	0,96				0,13			
Sexo								
Fêmea	05	01	62	68	20	10	38	68
Macho	04	02	41	47	08	07	32	47
<i>p</i>	0,63				0,30			

$p < 0,05$: significativo pelo teste qui-quadrado.

A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos em relação aos sinais de alterações comportamentais do ciclo do sono (dormir durante o dia e ficar acordado durante a

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

noite), associada à idade, raça e sexo. Não foi constatou-se associação estatisticamente significativa entre as variáveis investigadas.

Tabela 5 - Relação de cães que apresentaram distúrbio do sono, associada à idade, raça e sexo. Montes Claros – MG, Brasil. 2019.

Idade (anos)	Dormir durante o dia				Acordado durante a noite			
	Às vezes (n=09)	Frequente (n=02)	Não (n=104)	Total (n=115)	Às vezes (n=26)	Frequente (n=84)	Não (n=05)	Total (n=115)
5-7	09	06	09	24	05	06	13	24
8-10	16	20	16	52	13	04	35	52
11-13	04	12	06	22	06	02	14	22
14-16	06	09	00	15	07	01	07	15
17-18	00	02	00	02	01	00	01	02
<i>p</i>	0,33				0,31			
Raça								
SRD	13	17	13	43	18	04	21	43
Poodle	04	04	05	13	03	01	09	13
Pinscher	03	06	01	10	01	02	07	10
Pitbull	03	04	01	08	03	01	04	08
ShihTzu	03	06	03	12	02	01	09	12
Labrador	01	02	01	04	01	01	02	04
Golden	01	01	01	03	00	00	03	03
Pastor	01	00	01	02	00	01	01	02
York	01	00	01	02	00	00	02	02
Shire								
Outros	05	08	04	18	04	02	12	18
<i>p</i>	0,84				0,59			
Sexo								
Fêmea	19	07	42	68	20	06	42	68
Macho	13	06	28	47	06	05	36	47
<i>p</i>	0,92				0,11			

$p < 0,05$: significativo pelo teste qui-quadrado.

A Tabela 6 apresenta os resultados obtidos em relação ao comportamento higiênico dos cães (local atípico para defecar/urinar e se lambar), associada à idade, raça e sexo. Não foi possível encontrar relação estatisticamente significativa entre as variáveis investigadas.

Tabela 6 - Relação de cães que apresentaram comportamento higiênico associado à idade, raça e sexo. Montes Claros – MG, Brasil. 2019.

Idade (anos)	Local atípico para defecar/urinar				Se lambar			
	Às vezes (n=09)	Frequente (n=02)	Não (n=104)	Total (n=115)	Às vezes (n=26)	Frequente (n=84)	Não (n=05)	Total (n=115)
05-07	03	02	19	24	08	14	02	24
08-10	08	03	41	52	16	33	03	52

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

11-13	02	01	19	22	07	12	03	22
14-16	06	02	07	15	04	08	03	15
17-18	00	00	02	02	01	01	00	02
<i>p</i>			0,27				0,87	
Raça								
SRD	06	05	32	43	13	24	06	43
Poodle	02	00	11	13	02	09	02	13
Pinscher	02	00	08	10	01	09	00	10
Pitbull	02	01	05	08	02	05	01	08
ShihTzu	03	01	08	12	05	07	00	12
Labrador	00	00	04	04	01	03	00	04
Golden	00	00	03	03	01	02	00	03
Pastor	00	00	02	02	00	01	01	02
York	02	00	00	02	00	02	00	02
Shire								
Outros	02	01	15	18	11	06	01	18
<i>p</i>			0,71				0,45	
Sexo								
Fêmea	15	03	50	68	22	39	07	68
Macho	04	05	38	47	14	29	04	47
<i>p</i>			0,90				0,89	

$p < 0,05$: significativo pelo teste qui-quadrado.

A Tabela 7 ilustra a relação de cães que apresentaram mudança de atividade, como menor interesse em praticar atividades físicas e andar de um lugar para outro sem motivo aparente, associada à idade, raça e sexo. Observou-se associação estatisticamente relevante entre o menor interesse para a prática de atividade física e raça ($p=0,01$).

Tabela 7 – Relação de cães que apresentaram mudança de atividade, associada à idade, raça e sexo. Montes Claros – MG, Brasil. 2019.

Idade (anos)	Menor interesse p/ atividade físicas				Andar de um lugar a outro			
	Às vezes (n=09)	Frequente (n=02)	Não (n=104)	Total (n=115)	Às vezes (n=26)	Frequente (n=84)	Não (n=05)	Total (n=115)
5-7	07	02	15	24	04	01	19	24
8-10	17	11	24	52	08	05	39	52
11-13	08	04	10	22	03	05	14	22
14-16	04	07	04	15	03	02	10	15
17-18	01	00	01	02	01	01	00	02
<i>p</i>			0,25				0,56	
Raça								
SRD	15	10	18	43	07	07	29	43
Poodle	01	00	12	13	0	0	13	13
Pinscher	01	03	06	10	02	02	06	10
Pitbull	04	02	02	08	02	0	06	08

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

ShihTzu	08	02	02	12	03	02	07	12
Labrador	03	00	01	04	02	0	02	04
Golden	00	00	03	03	0	0	03	03
Pastor	00	00	02	02	0	0	02	02
York	00	00	02	02	0	0	02	02
Shire								
Outros	05	07	06	18	03	02	12	18
<i>p</i>		0,01				0,95		
Sexo								
Fêmea	26	10	32	68	13	06	49	68
Macho	11	14	22	47	06	08	33	47
<i>p</i>		0,09				0,41		

$p < 0,05$: significativo pelo teste qui-quadrado.

Em relação ao conhecimento da DCC, observou-se que 68,7% (n=79) dos tutores não tinham conhecimento sobre tal doença. Quando questionados em relação ao diagnóstico da DCC, apenas três tutores afirmaram que seus cães apresentam a DCC.

4 DISCUSSÃO

A DCC trata-se de uma síndrome relativamente nova, com poucas pesquisas e conhecimento por parte de profissionais e tutores, o que pode ser justificado pela escassez de estudos nacionais sobre a temática. Neste sentido, investigar a DCC é essencial para ampliar as discussões científicas e fornecer resultados que impactem positivamente nas atividades clínicas, na busca por um diagnóstico precoce e tratamento eficaz.

Nesta investigação, a idade e a raça dos cães apresentaram relação estatística com “esbarrar em móveis”; também foi possível encontrar uma maior frequência desta desorientação com o avançar da idade. Tal fato pode ser explicado pela diminuição da visão em decorrência da idade ou por estar relacionado, de fato, com a DCC. No estudo de Pereira, Sousa e Lobo (2016), esta desorientação também foi observada em 83,3% dos animais. Por outro lado, não foi possível constatar relação entre latir para a parede e a idade, raça ou sexo dos animais; este resultado pode ser justificado pela falta de oportunidade dos tutores em presenciar este sinal.

Observou-se uma pequena amostra de cães com dificuldade para encontrar água/alimento. Em contrapartida, a dificuldade de cães ao responder o chamado foi

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

frequentemente mais observada na faixa etária de 08 a 10 anos. Percebe-se que sinais de desorientação são menos frequentes em relação à mudança de interação; isso pode ser explicado devido o comprometimento da memória na DCC surgir antes mesmo do animal apresentar mudança comportamental (LANDSBERG; NICHOL; ARAUJO, 2012). Além disso, Travancinha, Vasconcelos e Pereira (2015) reforçam que as mudanças de interação nos cães são os primeiros sinais observados no estágio inicial da DCC e que ocorrem de forma progressiva com o avançar da idade.

Neste estudo, foi possível identificar que os cães SRD não responderam ao chamado em maior frequência. No entanto, a literatura destaca que não há diferenças significativas em relação às raças para alterações comportamentais relacionadas à desorientação e sinais clínicos da DCC (PANTOJA; PEREIRA, 2010; KRUG; NOBRE; TILLMANN, 2016). Por outro lado, Diesign, Queiroga e Mendes (2014), descrevem que fêmeas são mais propensas a apresentarem sinais clínicos da DCC que os machos.

Em relação ao distúrbio do sono, não foram encontradas associações estatisticamente significativas. Há a necessidade de estudos mais amplos para que se possam avaliar as alterações relacionadas a este comportamento, pois se observam contradições na literatura, em especial, relacionadas ao sexo, uma vez que fêmeas tendem a apresentar um comportamento mais calmo e tranquilo (PEREIRA; SOUSA; LOBO, 2016).

A maioria dos tutores investigados relatou que seus cães mantem um comportamento higiênico adequado em relação ao local para defecar/urinar; por outro lado, afirmou que seus cães se lambem com frequência. Este resultado se difere da literatura, uma vez que um dos sinais clássicos da DCC é o mau hábito higiênico dos cães (PEREIRA; SOUSA; LOBO, 2016). O resultado divergente pode estar relacionado à dificuldade dos tutores em acompanhar o animal durante o dia devido os compromissos e responsabilidade, principalmente profissionais.

Em relação ao menor interesse dos cães para a prática de atividades física, observou-se destaque dos animais SRD. Por outro lado, não foi possível identificar diferenças em relação à idade ou sexo. Destaca-se que, com o avançar da idade, os sinais clínicos da DCC começam a ser mais visíveis, sendo o tratamento importante para minimizar os impactos negativos da doença (TRAVANCINHA; VASCONCELOS; PEREIRA, 2015).

Considera-se como limitação do estudo, o fato de a investigação se basear em informações colhidas através dos tutores, sem uma avaliação clínica dos animais. Neste

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

sentido, devem-se ampliar as discussões científicas sobre a DCC, principalmente em relação aos aspectos da neuropatologia para buscar fatores que distinguem a doença do processo natural de envelhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de alguns animais apresentarem comportamentos como desorientação, mudança de interação, distúrbios do sono, hábitos inadequados de higiene e alterações nas atividades físicas, não foi possível associá-los com a DCC entre os cães investigados. Os sinais apresentados podem estar relacionados com o processo de envelhecimento natural. Sugerem-se novos estudos que contemplem uma avaliação clínica dos animais, além das informações levantadas por meio dos tutores.

REFERÊNCIAS

- CORREA, V. **Expectativa de vida de cães e gatos dobrou nos últimos 30 anos.** 2018. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2014/07/1481144-expectativa-de-vida-de-caes-e-gatos-dobrou-nos-ultimos-30-anos.shtml. Acesso em: 05 jan. 2020.
- RITTO, C.; ALVARENGA, B. A casa agora é dos cães – e não das crianças. **Veja**, 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/entretenimento/a-casa-agora-e-dos-caes-e-nao-das-criancas/>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- SCHMIDT, H. E. C. **O processo cognitivo na espécie canina.** 2017. 62 f. Monografia (Graduação em Medicina Veterinária) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/171569>. Acesso em: 07 jan. 2020.
- ANDRADE, S. F. **Manual de terapêutica veterinária.** 3ed. São Paulo: Roca, 2016.
- TEIXEIRA, H. O. **Síndrome da disfunção cognitiva em cães.** 2012. 29 f. Monografia (Graduação em Medicina Veterinária) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/69650>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- TRAVANCINHA, J. D. N. P.; VASCONCELOS, M. A. C. P.; FERREIRA, M. C. M. **Alterações comportamentais sugestivas de síndrome da disfunção cognitiva em cães geriátricos.** 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina Veterinária) – Faculdade de Medicina Veterinária, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.
- LANDSBERG, G.; HUNTHASUEN, W.; ACKERMAN, L. **The effects of aging on the behavior of senior pets. Handbook of Behavior Problems of the Dog and Cat.** 2. ed. Edimburgo: Saunders, 2003.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

MAGALHÃES, T. M.; PEREIRA, G. G. **Nutritional supplementation with medium chain fatty acids in dogs with cognitive dysfunction syndrome: the tutors' perspective.** 2015. 104 f. Dissertação – Universidade de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

SILVA, S. J. *et al.* Potencial inibitório in vitro de chás comerciais e da quercetina sobre a atividade de acetilcolinesterase cerebral em cães. **Veterinária em Foco**, Canoas, v. 14, n. 2, p. 3 – 12, 2017.

LIMA, C. C. M.; GRISOTT, M.; SANTOS, F. S. Os desafios no controle das leishmanioses no contexto da cidade de Montes Claros (MG). **Revista Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 18, n. 2, p. 131-147, 2016.

PANTOJA, L. N.; PEREIRA, J. T. **Contribuição ao diagnóstico clínico da Disfunção Cognitiva Canina.** 2010. 58 f. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, R. M. C. SOUSA, L. M. C.; LOBO, L. L. **A síndrome da disfunção cognitiva em cães.** 2016. 44 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina Veterinária) – Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto, 2016.

LANDSBERG, G. M.; NICHOL, J.; ARAUJO, J. A. Cognitive dysfunction syndrome: a disease of canine and feline brain aging. **Veterinary Clinics of North America: Small Animal Practice**, v. 42, n. 4, p. 749-768, 2012.

KRUG, F. D. M.; NOBRE M. O.; TILLMANN, M. T. **Estudo da disfunção cognitiva em cães idosos.** 2016. 59 f. Dissertação (Mestre em Ciências) – Faculdade de Veterinária, Programa de Pós-graduação em Veterinária, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

DIESING, U.; QUEIROGA, C.; MENDES, R. A. A. **Síndrome da disfunção cognitiva canina.** 2014. 69 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina Veterinária) – Escola de Ciências e Tecnologia, Departamento de Medicina Veterinária, Universidade de Évora, Évora, 2014.

GRUPO TERAPÊUTICO COMO CONDIÇÃO DE LIBERDADE UMA PESQUISA QUALITATIVA

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Rayane Serapio Almeida¹²
Franciele Regina Pinheiro de Souza¹³
Regiane Bueno Araújo¹⁴

RESUMO: O presente trabalho tem o intuito de descrever os resultados obtidos em uma pesquisa realizada em uma cidade no interior do Paraná. Esta ocorreu em um fórum, a qual verificou a eficácia da substituição de uma pena convencional pela participação em um grupo terapêutico que teve como objetivo auxiliar homens com idade entre 18 e 25 anos que estavam respondendo a um processo penal ou já foram sentenciados, considerados como reeducando. A psicoterapia de grupo utilizou-se de estratégias como reflexões e ampliação de repertório social, no processo de reinserção, assim como atuar na prevenção de reincidência criminal.

PALAVRAS-CHAVES: Psicologia. Jurídica. Reincidência. Reinserção. Grupo.

ABSTRACT: This paper aims to describe the results obtained in a research carried out in a city in the interior of Paraná. This took place in a forum, which verified the effectiveness of replacing a conventional penalty by participating in a therapeutic group that aimed to assist men aged 18 to 25 years who were responding to a criminal case or have already been sentenced, considered as re-educating. Group psychotherapy used strategies such as reflections and broadening of social repertoire in the reintegration process, as well as acting in the prevention of criminal recidivism.

KEYWORDS: Psychology. Legal. Recurrence. Reinsertion. Group.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, os índices de infrações e delitos cometidos por adultos jovens vem crescendo no Brasil, essas condutas criminosas ocorrem por tráfico de drogas, porte de arma, violência contra a mulher, roubo, latrocínio, enfim, diversos crimes, como exemplo temos o tráfico, qual é considerado um dos principais motivos pelo qual os indivíduos criminosos são presos. O tráfico trás "prestígio", "status", "poder" aos sujeitos, sendo, a

¹² Acadêmica do 10º período do curso de Psicologia do Centro Universitário Campo Real-PR. rayane.serapio16@gmail.com.

¹³ Acadêmica do 10º período do curso de Psicologia do Centro Universitário Campo Real-PR. francyregipheiro@hotmail.com.

¹⁴ Psicóloga, Mestranda pela Universidad de La Empresa - UDE em Ciências Criminológico-Forense – Uruguai, Graduada em Psicologia pela UNIPAR, Especialista em Análise do Comportamento Humano e Terapia Analítica Comportamental pela Unipar, Professora Titular do curso de Psicologia do Centro Universitário Campo Real-PR. Prof_Regianearaujo@camporeal.edu.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

grande maioria aqueles que moram em comunidades mais carentes e desprovidas de recursos, jovens com famílias desestruturadas, que encontram no tráfico meios de melhorar sua situação financeira e sua posição perante a sociedade, pois ali conseguiram, de certa forma, impor respeito por quem são.

Sendo assim a partir desse pressuposto esse artigo trata-se de uma pesquisa teve como propósito verificar a possível eficácia da substituição de uma pena convencional pela participação em um grupo terapêutico que teve como objetivo auxiliar homens com idade entre 18 e 25 anos que estavam respondendo a um processo penal ou já haviam sido sentenciados, estes considerados como reeducando. A psicoterapia de grupo, grupo terapêutico, utilizou-se de estratégias como reflexões e ampliação de repertório social, no processo de reinserção, assim como buscou atuar na prevenção de reincidência criminal.

A participação desses indivíduos no grupo se deu como forma penal sendo está também uma condição de liberdade por determinação da vara de execuções penais dos juízes das varas criminais e justiça federal, contudo a participação dos mesmos na pesquisa se deu somente após o esclarecimento de tal e o aceite em participar da pesquisa que por meio da assinatura em termo de consentimento (TCLE) expressaram sua aceitação.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir de observações realizadas no Fórum Desembargador Ernani Guarita Cartaxo-PR, tendo em vista que o percentual de indivíduos de 18 a 25 anos que cometeram crimes é elevada e a situação se repete em todo o território brasileiro, com o propósito de minimizar danos que o encarceramento de jovens com grandes possibilidades de conduzir suas vidas por outros caminhos, podem sofrer é que surge a presente proposta.

Sabe-se que “mais da metade dos presos brasileiros tem até 29 anos de idade. A maioria dos presos (30,5%) tem entre 18 e 24 anos, a segunda faixa etária mais populosa (23,39%) do sistema é a de 25 a 29 anos” (CNJ, 2018). Neste sentido, a partir destas estatísticas, fica evidente a importância da implementação de projetos que visem trabalhar com essa população.

A presente proposta trata-se de um modelo de processo grupal, que através dos princípios da análise do comportamento em suas observações e intervenções, deverá

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

estabelecer vínculos que favoreça uma escuta ativa dos seus relatos, observações e interpretações de comportamentos durante os encontros auxiliando que os participantes discriminem situações que dificultam a condução de sua vida dentro do que se espera para um bom convívio social e das situações que lhes tragam sofrimentos. Para se trabalhar estes aspectos foi utilizado técnicas e instrumentos que favoreçam na ampliação do repertório social para o processo de reinserção, assim como atuar na prevenção de reincidência. O grupo terapêutico visa potencializar as trocas dialógicas, o compartilhamento de experiências, ajudar na capacidade para lidar com situações inerentes ao problema sofrido, bem como, alívio emocional, como forma de melhoria na vivência individual e coletiva.

O grupo terapêutico tem como objetivo principal a interação social entre os indivíduos promovendo auto-observação, autoconhecimento, mudanças nos indivíduos e consequentemente o próprio grupo.

Segundo Delitti (2008), podemos dizer que um grupo é formado de acordo com a demanda em comum entre os participantes do grupo ou com objetivos semelhantes, para participar de um grupo terapêutico os participantes precisam se dispor a trocar opiniões sobre seus valores, atitudes e comportamentos e, realmente, expor-se a uma crítica construtiva.

A abordagem psicológica utilizada para realizar as atividades em grupo terapêutico será a Análise comportamental.

O terapeuta analítico-comportamental, assim como na terapia individual, utilizará princípios da análise do comportamento em suas observações e intervenções, irá estabelecer vínculos, ouvir relatos, observar e interpretar comportamentos emitidos durante as sessões a fim de fazer com que o cliente discrimine quais as variáveis ele está sob controle e que lhe traz sofrimento. Entre as técnicas utilizadas durante as sessões de terapia, estão o reforçamento, a extinção, o treino discriminativo, a modelagem, a modelação, o treino de auto-observação, além da utilização de recursos como fotos, textos, vídeos, exercícios, e etc. (LIMA, 2015).

A participação no grupo terapêutico foi apresentada como uma medida alternativa que vem a corroborar a sua reinserção na sociedade. "As penas restritivas de direito e as outras medidas alternativas servem como um estímulo para que as pessoas não sejam levadas ao cárcere, meditem sobre a sua conduta e não voltem a

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

praticar o mesmo delito", justificando assim a importância da presente proposta (TJAM,2013).

Para Delitti (2008), o objetivo da psicoterapia também seria fazer com que o cliente leve para o ambiente natural os princípios que aprendeu na terapia, aqui pode-se dizer que o processo é mais fácil na situação em grupo pois no grupo é mais fácil planejar na generalização pela diversidade de modelos e de contingências de reforçamento. O terapeuta solicita e incentiva os clientes a emitirem aqueles comportamentos que são aprendidos e ensaiados no grupo na vida real.

As vantagens oferecidas pela psicoterapia de grupo em análise comportamental resultam de variáveis como organização, objetivos das primeiras seções, duração, planejamento, limites, foco, coesão, intervenções, tudo isso difere de dos demais grupos terapêuticos e/ou autoajuda. Tudo é pensado, discutido, planejado. (COELHO; BARROS, 2011).

O objetivo dessa pesquisa foi o de verificar a eficácia da substituição da pena convencional pela participação em um grupo terapêutico, tendo como população amostra homens adultos com idade entre 18 a 25 anos quais estão respondendo a um processo criminal, encaminhados pelo judiciário especificamente da 2ª e 3ª Vara Criminal. O grupo terapêutico foi apresentado a eles como forma de condição de liberdade, sendo que a pesquisa fez-se necessário esclarecer o termo Livre e esclarecido do objetivo, justificativa e todas as fases da pesquisa, os quais em caso de concordância em participar da pesquisa deveriam por meio da assinatura em termo de consentimento firmar a aceitação da mesma.

A pesquisa efetivou-se através de dois questionários abertos de caráter qualitativo, contendo perguntas sobre a percepção deles com relação a esse modelo de grupo e os sucessos e insucessos durante o processo de retomada de suas atividades de vida diária ao invés do cumprimento da pena em regime fechado, estes questionários foram aplicados no primeiro e último encontro aos participantes, a fim de comparar o início e fim da participação no grupo, para avaliar as contribuições da atividade grupal aos participantes.

O referido foi conduzido pelas estagiárias do 10º período de psicologia do Centro Universitário Campo Real, sob orientação da professora de estágio específico supervisionado II, Regiane Bueno Araújo. Para a condução da psicoterapia grupal, as

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

estagiárias temas pertinentes para a promoção e ampliação de repertório social que favoreça no processo de reinserção e prevenção à reincidência.

3 RESULTADOS

No primeiro encontro do grupo e no último após ter esclarecido os termos da pesquisa, foi aplicado um questionário contendo três perguntas sendo elas: 1) como você acredita que será seu enfrentamento na sociedade após problemas com a justiça; 2) o que acredita que pode fortalecer para você, a partir da experiência que terá em um grupo terapêutico a não reincidir cometendo novos delitos; 3) tendo em vista que sua participação no grupo terapêutico se dá como uma condição de liberdade, acredita que este pode lhe proporcionar algum benefício.

A pretensão das pesquisadoras quanto a esse questionário é a de que os dados possam ser comparados utilizando assim os questionários aplicados no primeiro encontro e no último, afim de obter um resultado que aponte a possível eficácia ou não de um grupo terapêutico como condição de liberdade.

Por fim após analisar os dados obtidos observou-se que nos dois momentos em que os questionários foram aplicados mencionaram bastante sobre o preconceito enfrentado no pós privação de liberdade, medos sobre o mercado de trabalho, o fato em ser difícil mas não impossível, sobretudo demonstraram se esperançosos com o grupo pela nova chance em mudar de vida e não retornar a situações que lhes causem prejuízos, relatam que o grupo pode proporcionar o aprendizado, que pesar antes de agir é a melhor opção e que é necessário ter calma nas horas difíceis e que existem escolhas melhores, traçando um novo objetivo de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados percebeu-se a importância de projetos como o referido, pois o mesmo propõe a possibilidade de escuta e acolhimento sem preconceito, auxiliando em um novo projeto de vida, fazendo com que os mesmos tenham essa dimensão e observem que fazem parte da sociedade e que existem possibilidade de reinserção.

Considera-se que os resultados foram positivos pois no decorrer do processo terapêutico os inseridos ressaltavam sempre a importância e muitas vezes agradeciam

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

por estarem participando e compartilhando seus sentimentos e desejos em um projeto no qual tinham um lugar de fala e que eram ouvidos.

Para as pesquisadoras essa experiência foi de suma importância a qual agregou muito conhecimento e experiências, acreditando cada vez mais em modelos de projetos como esses que pode mudar a vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

BORGES, B, N.; CASSAS, A, F. **Clínica Analítico- Comportamental, aspectos teóricos e práticos**. Artemed. Porto Alegre: pg. 8, 2012.

COÊLHO, Camila Castello Branco; BARROS, Mariá Fatima Ferreira. **Psicoterapia comportamental em grupo**. PSICOLOGIA.PT O portal dos psicólogos, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Agência CNJ de notícias, 2018. **BNMP 2.0 revela o perfil da população carcerária brasileira**. Disponível em <<https://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/87316-bnmp-2-0-revela-o-perfil-da-populacao-carceraria-brasileira>> Acesso em 13 nov. 2019.

COSTAL, V.A.A.; FIORONILL, N.L. **Avaliação de Grupos Terapêuticos Comportamentais como estratégia de tratamento para pacientes depressivos**; Temas psicol, Ribeirão Preto: 2009. vol.17 n.2.

FEITOSA, C.K.J.; FEITOSA, C.N.A.; OLIVEIRA, M.A. **Psicoterapia analítico-comportamental em grupo**. V.10 N.31, Id on Line Ver, 2016.
LIMA, Amona. **Terapia comportamental de grupo e suas peculiaridades**. Comportese, 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Criminal, do júri e Execuções penais. Justiça terapêutica**, 2008. Disponível em <<http://www.criminal.mppr.mp.br/pagina-518.html>> Acesso em: 16 nov. 2019.

NOGUEIRA, Salvador. **As Idades do Cérebro**. Revista Galileu. Disponível em <<https://www.methodus.com.br/artigo/13/as-idades-do-cerebro.html>>. Acesso em: 29 out. 2019.

PESSOA, R.R.H. **Ressocialização e reinserção social**. Jusbrasil. 2015. Disponível em <<https://heliorigaud.jusbrasil.com.br/artigos/201967069/ressocializacao-e-reinsercao-social>>. Acesso em 05 out.2019.

SILVA, F.K.A, ARRUDA, S.D, FERNANDES, P.F. **Medidas socioeducativas e a reinserção dos egressos do sistema penitenciário: possível planejar contingências mais eficazes?** UNIVAG. 2016

TALON, Evinis. **A nomenclatura no processo penal: indiciado, réu, apenado, reeducando etc**. Canal Ciências Criminais. Ed, 14 de dezembro de 2018. Disponível em <<https://canalcienciascriminais.com.br/nomenclatura-processo-penal/>>. Acesso em 30 out. 2019.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM). **Maior dificuldade na aplicação de alternativas penais é a falta de apoio do poder público.** Amazonas, 2013. Disponível em

http://www2.tjam.jus.br/esmam/index.php?option=com_content&view=article&id=1058:palestra-losekan&catid=59:destaques&Itemid=10 Acessado em 13 out. 2019.

TOROSSIAN, Miriam Sansoni; CAPELARI, Angélica. **Análise sobre a reincidência criminal na abordagem comportamental.** *Psicol. inf.*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 102-108, dez. 2006. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092006000100007&lng=pt&nrm=iso > Acesso em 05 out. 2019.

WERLE, Jéssica Grazieli Castilhos. **Atuação do Psicólogo no Sistema Prisional Brasileiro.** *Psicologado.* Edição 02/2016. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-juridica/atuacao-do-psicologo-nosistema-prisional-brasileiro> Acesso em 25 out. 2019.

LIBERDADE EM JEAN-PAUL SARTRE

Hugo França de Souza¹⁵

RESUMO: A liberdade é um tema que passa por todos os períodos da história da filosofia, desde a Idade Antiga aos dias atuais. Sabe-se que cada filósofo escreve a partir da perspectiva de seu tempo e do contexto que se encontra. Assim, o objetivo do trabalho é compreender o caminho de evolução que existe ao longo da história sobre o tema e como o filósofo Jean-Paul Sartre o desenvolve na contemporaneidade. A metodologia desenvolvida é de cunho bibliográfico, utilizando principalmente as obras de Sartre: *O existencialismo e o humanismo*, *O ser e o nada* e *A transcendência do ego*. A partir das obras estudadas observa-se que Sartre apresenta a liberdade como algo que faz parte da existência do homem, e que ele precisa assumi-la com responsabilidade, mesmo que lhe cause angústia. Esse fato não é algo negativo, mas sim sinal de consciência de ser livre e ter escolha. Porém, o que não está correto acontecer é deixar que a má-fé seja mais forte do que a liberdade.

PALAVRAS-CHAVES: Liberdade. Responsabilidade. Angústia. Má-fé.

ABSTRACT: Freedom is a theme that goes through all periods of philosophy's history, from the Old Age to present days. It is known that every philosopher writes from the perspective and context of his time. Thus, the aim of this work is to understand evolution's path that exists throughout history about the theme and how the philosopher Jean-Paul Sartre develops it in the contemporaneity. The methodology developed is bibliographic research, using mainly the works of Sartre: *Existentialism and humanism*,

¹⁵ Especialização (Lato Sensu) em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário - Polo de Campina Grande (PB) – hugofranca1985@hotmail.com

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Being and nothingness and The transcendence of the ego. From the works studied it is observed that Sartre presents freedom as something that is part of man's existence, and that he must take it responsibly, even if it causes him anguish. This fact is not a negative thing, but a sign of awareness of being free and having a choice. But what is not right is to let bad faith be stronger than freedom.

KEYWORDS: Freedom. Responsibility. Anguish. Bad faith.

1 INTRODUÇÃO

Ao estudar os períodos da história da filosofia depara-se com o tema da liberdade, que ao longo do tempo foi desenvolvido por filósofos como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes, Hume e Kant. No entanto, é com Jean-Paul Sartre na contemporaneidade, que a liberdade ganha visibilidade, enriquecendo a vida prática.

Neste sentido, é pertinente apresentar uma melhor compreensão sobre a liberdade, o que vai contribuir de maneira positiva no debate atual. Essa discussão pretende clarear o conceito de liberdade e ao mesmo tempo eliminar o que não é. O objetivo é apresentar a compreensão da liberdade dentro de um processo de evolução que aconteceu ao longo do tempo, além de apresentar a contribuição de Sartre.

A metodologia desenvolvida no trabalho foi a utilização de materiais bibliográficos como algumas obras de Sartre, além dessas, livros de outros filósofos que abordam o tema ao longo da história.

A importância de estudar esse tema e sua implicação é fundamental, pois o homem é livre e precisa exercer sua liberdade com consciência. Reconhecer que cada ato assumido é carregado pelo peso da responsabilidade, que é tão forte a ponto de provocar angústia em sua vida existencial. Essa angústia não pode ser entendida como algo negativo ou desprezível, pois ela é sinal de uma existência comprometida com a liberdade. Negar essa liberdade é agir de má-fé, já que ações do homem são sempre marcadas como atos livres.

2 A LIBERDADE AO LONGO DA HISTÓRIA

A liberdade, tema em questão, é desejo de entendimento de muitos, visto que, esse assunto já foi desenvolvido ao longo da história e ainda permanece mal compreendido, causando confusão entre os significados de liberdade e libertinagem.

Ter conhecimento do desenvolvimento da liberdade e suas diversas retomadas é importante para tomar consciência da nossa liberdade de maneira crítica e atual (FERREIRA, 2013, p. 08).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Ao olhar para a filosofia grega descobre-se que o tema da liberdade não teve relevância. Os fatos que não permitiram esse desenvolvimento foram: primeiramente as coisas estavam sujeitas ao destino, logo não poderiam mudar, e o fato de que o homem era sujeito às leis gerais que o governavam. E por fim, eles entendiam a história como uma realidade cíclica (MONDIN, 2005, p.113).

Na Grécia antiga a liberdade era desenvolvida no espaço da *pólis*, ou seja, o ambiente das decisões públicas (*Ágora*). Logo, ficava visível que a liberdade era apenas para os homens livres e de maioria. “Portanto, livre era o homem da vida pública e, como tal, liberado das necessidades cotidianas da vida e disponível para compartilhar entre os iguais as ações e os discursos” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 192).

Na vida privada quem tomava as decisões e delegava o que deveria ser feito ou não, era o chefe da família. Por isso, para mulheres, filhos e escravos, a liberdade era sempre dependente do que ponderasse seu dirigente familiar. Isso provocava verdadeira desigualdade e submissão. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 192).

Na Alegoria da caverna, Platão mostra que o homem livre é aquele que descobre que as opiniões são na realidade sombras, e rompendo com isso, sai em busca da verdade. “Em Platão, a *autárkeia* é a liberdade perante a *dóxa*, ou seja, é o ato de libertar-se das opiniões do senso comum e das ilusões dos sentidos e das paixões” (FERREIRA, 2013, p. 27).

No entanto, a primeira grande contribuição sobre a ideia de liberdade foi desenvolvida na Filosofia Antiga com Aristóteles e permaneceu ao longo do tempo sendo retomada no século XX por J.P. Sartre. “Diz Aristóteles que é livre aquele que tem em si mesmo o princípio para agir ou não agir, isto é, aquele que é causa interna de sua ação ou da decisão de não agir” (CHAUI, 2008, p. 334).

Em consonância com o pensamento grego, a liberdade só existe se estiver colocada em vista do bem comum. “A política é, para Aristóteles, a condição de possibilidade da liberdade ética, pois garante a justiça e o exercício da virtude, a liberdade de expressão e a autonomia perante a lei” (FERREIRA, 2013, p. 27).

Na Idade Média Santo Agostinho mostra-se diferente dos gregos. Esses defendiam que a liberdade é algo próprio da razão, enquanto que Agostinho defende que é da vontade. “A razão conhece e a vontade escolhe, podendo escolher inclusive o irracional, ou seja, o que não está em conformidade com a reta razão” (REALI; ANTISERI, 2005(a), p. 456-457).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

No Período Moderno fica evidente uma mudança de paradigma: o teocentrismo não mais domina e sim, o antropocentrismo. O homem neste momento toma consciência da sua autonomia, reconhece sua liberdade e entende que ela não é mais delimitada em sua relação com Deus, como acontecia na Idade Média. A liberdade acontece por meio das relações com outros indivíduos, no contato com a sociedade e com o Estado (MONDIM, 2005, p. 114).

Para René Descartes, a liberdade é um fato. Se não o fosse, o homem não poderia duvidar nem questionar as coisas sensíveis. “Se nós podemos escapar do erro é porque temos liberdade para pensar, independentemente dos nossos sentidos” (FERREIRA, 2013, p. 63).

A ideia de liberdade para Leibniz gera polêmica, pois o ser humano usa de sua liberdade quando pratica o bem e o melhor, sendo o fundamento de perfeição. “Ou seja, ser livre não é fazer o que se quer e o que se gosta, e sim fazer aquilo que é bom e maximamente perfeito” (FERREIRA, 2013, p. 94).

Já para Hume a liberdade tem um caráter hedonista, altruísta e utilitarista, e isso coloca o homem em uma vivência de diálogo consensual. “[...] os homens devem, por si mesmos, chegar a um consenso sobre o que é bom e útil para a maioria” (FERREIRA, 2013, p. 98).

Kant reconhece que por sermos homens livre é preciso escolher entre as inclinações do corpo e da razão. Isso porque, se fossemos seres unicamente racionais não teríamos necessidade de um imperativo, e também, se fossemos apenas guiados pelos instintos, não teríamos necessidade de fazer escolhas. “Entretanto, precisamos saber por que, sendo livres para escolher, devemos escolher pela razão e não pelo corpo” (FERREIRA, 2013, p. 112).

3 LIBERDADE EM JEAN-PAUL SARTRE

No Período Contemporâneo, o francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) tornou-se conhecido especialmente por ser o maior representante da corrente filosófica chamada de existencialismo. Sartre vai desenvolver nesta filosofia o tema da liberdade, que por sua vez ganhou atenção especial nessa corrente (GHIRALDELLI, 2011, p. 29).

O existencialismo tem a concepção filosófica de compreender a existência do ser humano na realidade em que ele se encontra. “Trata-se do modo de ser próprio da realidade humana, que deve ser visto como um processo de constituição, e não como algo dado” (PECORARO, 2009, p. 118).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O francês J.P. Sartre entende que o grande mal da filosofia ao longo da história foi a excessiva preocupação com temas que na realidade são abstratos e distantes do concreto, como por exemplo: Deus, imortalidade da alma, etc. Assim, deixou de olhar a existência humana como uma busca por entender o homem concreto e real dentro de sua existência. “A frase ‘a existência precede a essência’ não quer dizer que esta será constituída através daquela, mas simplesmente que falta ao ser humano a identidade substancial ou formal pela qual costumamos definir as coisas” (PECORARO, 2009, p. 118).

Pelo fato do homem ser um grande vazio sua essência será construída ao longo da própria história. Aquilo que o ser humano chegar a fazer por si mesmo, definirá sua verdadeira identidade e essência. “O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse elã de existir, o homem nada é além do que ele se faz” (SARTRE, 2014, p. 25).

O homem por si mesmo, é apenas um vazio, uma possibilidade aberta ao novo. Assim, entende-se a grande ênfase do existencialismo no tema da liberdade. É justamente pelo fato do homem não ter uma natureza pré-determinada que ele goza de ser livre. “Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida” (SARTRE, 2014, p. 25).

4 LIBERDADE DO PARA-SI E DO EM-SI

Na filosofia existencialista não existe alguém superior, ou mesmo um Deus que na realidade venha direcionar o caminho que o homem precisa assumir. “A liberdade do Para-si consiste nesta perpétua abertura das possibilidades do ser” (COX, 2011, p. 89).

Tudo que tem essência fixa e já está estabelecido, como o caso dos animais, plantas e objetos inanimados, diferentemente do ser humano não goza de sua liberdade. Pois somente o homem tem possibilidade de construir sua história fazendo uso de sua liberdade. “Se, com efeito, a existência precede a essência, nunca se poderá recorrer a uma natureza humana dada e definida para explicar alguma coisa; dizendo de outro modo, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade” (SARTRE, 2014, p. 32-33).

É necessário entender que a relação entre o Para-si e o Em-si é constituída sempre por parte do primeiro. É este que fazendo uso de sua liberdade tem conhecimento para gerar laços de contatos. “O Para-si é responsável em seu ser por

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

sua relação com o Em-si, ou seja, se preferirmos, ele se produz originariamente sobre o fundamento de uma relação com o Em-si” (SARTRE, 2015, p. 233).

No entanto, é preciso entender que o Para-si na filosofia sartriana possui dois significados. Primeiramente, o sujeito está voltado para ele mesmo como realidade que lhe é dada, ou seja, é um olhar para si. Já o segundo, faz um caminho tendo como meta chegar a si mesmo (PECORARO, 2009, p. 109).

E como o homem consegue fazer esse caminho, Sartre defende de forma clara que não existe qualquer essência que faça o ser humano agir de determinada maneira, e assim vai se formando ao longo da história. Diante disso, o ser humano precisa saber que está no mundo e reconhecer sua própria existência. E isso se torna real com suas escolhas (GHIRALDELLI, 2011, p. 30).

Na verdade, Sartre coloca a liberdade como aquilo que fundamenta de maneira visível a essência do ser humano, e com isso, assume essa condição de pessoa livre e permanece aberto a construir suas próprias possibilidades. “[...] a liberdade é fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias” (SARTRE, 2015, p. 542).

Com isso, dizer que o homem é Para-si, enquanto os demais seres são apenas Em-si é defender de forma incansável que ele é senhor de si mesmo. “Para ele, a liberdade é a escolha incondicional que o próprio homem faz de seu ser e de seu mundo” (CHAUI, 2008, p. 334).

Sendo o senhor de si, o homem ao longo de suas escolhas, ações e decisões, está na realidade construindo e definindo não apenas sua realidade de vida, mas também construindo sua essência. “[...] você é livre, escolha, ou seja, invente” (SARTRE, 2014, p. 38).

De fato, para Sartre, ainda que não se possa escolher os fatores que atuam sobre o homem, pode-se sempre escolher o que fazer com eles. Também não pode esquecer que o ser humano é livre e que nada consegue prendê-lo. “[...] é preciso reconhecer que a condição indispensável e fundamental de toda ação é a liberdade do ser atuante” (SARTRE, 2015, p. 539-540).

Vê-se na realidade um movimento que vai se forma ao longo da história. O homem vai construindo-se em sua liberdade dentre desse desenvolvimento da própria história. Isso porque a realidade humana não é pronta. Ela vai se torna pronta ao longo daquilo que o próprio homem constrói. (PECORARO, 2009, p. 108).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Não se pode entender que a liberdade na vida do homem seja facultativa. A liberdade é algo que faz parte de sua própria identidade, por esse motivo que ele deve sempre lutar para exercitá-la.

O homem é livre porque ninguém o concebeu [...] nem o criou; o homem é livre porque não possui nenhum destino que esteja determinado a cumprir; o homem é livre porque em todos os momentos de sua existência é apenas ele mesmo que se determina a viver (PECORARO, 2009, p. 108).

Diferente do Em-si, que não tem nenhum projeto e segue apenas o círculo da sua própria existência, o Para-si, sendo constituído em liberdade, é sempre olhado dentro de um projeto de construção de sua realidade. Deste modo, ele permanece constantemente em atuação. “A realidade humana tem seu ser fora de si porque, estando sempre em constituição, o ser da realidade humana é constantemente projetado como aquilo que virá-a-ser ou que se constituirá no decorrer do processo” (PECORARO, 2009, p. 109).

Assim, para o homem segundo Sartre, não se pode existir outro limite em sua história a não ser, o de sua própria liberdade. Esse alcance coloca-o diante de sua realidade concreta e fazedor de sua essência. “Significa que não se poderia encontrar outros limites à minha liberdade além da própria liberdade, ou, se preferirmos, que não somos livres para deixar de ser livres” (SARTRE, 2015, p. 543-544).

Com isso, é o homem quem na realidade faz suas escolhas, e ao mesmo tempo tendo essa capacidade, pode mudar seu caminho a qualquer momento. Pois, essa dimensão de mudança é fruto de sua própria liberdade, que ele desfruta por ser livre. (REALI; ANTISERI, 2005(b), p. 608)

Essa realidade consiste no existir do homem, que faz disso um processo de existência através da liberdade. Isso mostra também que não poderemos chegar a ter uma determinação completa e pronta, pois a cada instante o homem em sua liberdade é capaz de construir-se. “Nunca seremos inteiramente determinados, nem mesmo por nós mesmos, porque a liberdade é originária e constitutiva – e nunca poderemos deixar de ser livres” (PECORARO, 2009, p. 108).

Para Sartre não há como o homem permanecer dentro de barreiras ou limitações que o coloque em uma condição de não uso de sua liberdade. Isso acontece porque não é possível para o homem abandonar sua liberdade. E mesmo que venha abandoná-la é condição de ser alguém que goza a liberdade (GHIRALDELLI, 2011, p. 30).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A liberdade é algo que faz parte do ser humano, e não é possível que ele seja livre apenas em alguns momentos ou em determinadas situações. O homem tem sua liberdade e sempre faz uso da mesma. “O homem não poderia ser ora livre, ora escravo: é inteiramente e sempre livre, ou não o é” (SARTRE, 20115, p. 545).

5 A LIBERDADE PROVOCA RESPONSABILIDADE

Para Sartre a liberdade é algo tão radical que provoca um verdadeiro susto e não tem como o homem fugir desta responsabilidade. “A consciência se assusta com sua própria espontaneidade porque a sente para além da liberdade” (SARTRE, 2013, p. 65).

Por ter o homem consciência de sua liberdade, ele passa a realizar suas funções com mais responsabilidade pelos seus atos. “Condenado porque não se criou de si mesmo e, no entanto, livre, porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo aquilo que faz” (REALE; ANTISERI, 2005(b), p. 611).

A liberdade é ao mesmo tempo um dom, um poder, e também um fardo, um peso, uma vez que o homem é sempre responsável por aquilo que faz, e não tem como se desviar dessa realidade. “A consequência essencial de nossas observações anteriores é a de que o homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser” (SARTRE, 2015, p. 678).

Na verdade, como o ser humano goza de inteira liberdade e pode ser soberano de si mesmo, o homem é também totalmente responsável por aquilo que fez ou venha a fazer em algum momento de sua existência. “A liberdade defendida por Sartre é uma liberdade absoluta e a responsabilidade que, conseqüentemente, ele atribui ao homem é total” (REALE; ANTISERI, 2005(b), p. 611).

Fica claro, portanto, que a responsabilidade não é oposta à liberdade. Logo, é uma consequência que não pode ser tirada, assim, liberdade anda de mãos dadas com a responsabilidade. “[...] consiste simplesmente no fato de que estou condenado a ser integralmente responsável por mim mesmo” (SARTRE, 2015, p. 681).

Na união entre liberdade e responsabilidade, o homem não pode julgar ou ser julgado por determinada escolha que venha a fazer. “A responsabilidade exige que o que eu escolho para mim seja considerado uma escolha legítima para qualquer outra pessoa” (D’ANGELA, 2014, p. 53).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Ao ter consciência de que a existência precede a própria essência do ser humano, pode-se provar que ele é responsável pela sua história. “Assim, a primeira decorrência do existencialismo é colocar todo homem em posse daquilo que ele é, e fazer repousar sobre ele a responsabilidade total por sua existência” (SARTRE, 2014, p. 26).

Ao realizar uma escolha o homem usa de valores que lhe trazem segurança, e desse modo, não existirá escolha errada em um primeiro momento. A escolha tem sempre em vista um bem. “Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela envolve a humanidade como um todo” (SARTRE, 2014, p. 27).

Como é compreendida pela filosofia sartriana a responsabilidade é grandiosa, a tal ponto de gerar medo. Desta forma, ela não tem condições de ser dividida com ninguém, é individual e fruto da existência do homem. “E o homem não é apenas responsável diante de si e por si, mas sempre ao mesmo tempo diante do outro e pelo outro” (STÖRIG, 2009, p. 517).

6 A LIBERDADE GERA ANGÚSTIA

A consciência da liberdade e da responsabilidade geram conflitos no homem, causando o surgimento da angústia. Isso acontece devido às possibilidades de escolha que ele tem e precisa decidir para dar sentido à sua própria vida. Por isso, é preciso saber que: “[...] é na angústia que o homem toma consciência de sua liberdade, ou, se se prefere, a angústia é o modo de ser da liberdade como consciência de ser; é na angústia que a liberdade está em seu ser colocando-se a si mesma em questão” (SARTRE, 2015, p. 72).

A angústia é esse momento conflitante em que o homem sabe que é preciso fazer uma escolha. Além disso, sabem também que não tem como fugir e muito menos jogar essa decisão para outra pessoa. É ele que gozando de sua liberdade precisa escolher, pois segundo Sartre, mesmo que o homem seja levado por qualquer circunstância, ele deixou-se em sua liberdade, já que ela faz parte de sua existência (D’ANGELA, 2014, p. 52).

Essa situação de angústia em que se encontra o homem diariamente não pode ser entendida como uma vida marcada pela tristeza, sofrimento ou pelo desejo de não viver. Afirmar que o homem vive uma angústia é ter conhecimento da sua

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

responsabilidade e assumi-la, pois: “o homem que se engaja [...] não é apenas o que escolhe ser, mas é também um legislador que escolhe ao mesmo tempo o que será a humanidade inteira, não poderia furtar-se do sentimento de sua total e profunda responsabilidade” (SARTRE, 2014, p. 28).

Mesmo o ser humano vivendo em uma sociedade, tendo amigos que podem ser consultados sobre o caminho a ser tomado, o encargo de escolher a decisão final é sempre pessoal. E isso provoca angústia pelo fato do homem ser inteiramente responsável. “A angústia existe porque a responsabilidade dos atos de cada um é sempre individual e solitária” (D’ANGELA, 2014, p. 52).

Com isso fica claro que na filosofia sartriana não se tem possibilidade de escapar dessa liberdade que gera responsabilidade e angústia por ter que fazer escolhas. Logo, essa situação angustiante precisa ser enfrentada diariamente. “Em resumo, fujo para ignorar, mas não posso ignorar que fujo, e a fuga da angústia não passa de um modo de tomar consciência da angústia” (SARTRE, 2015, p. 89).

7 A LIBERDADE É ESCONDIDA NA MÁ-FÉ

Sartre entende que há dois tipos de comportamentos: o autêntico e o inautêntico. O primeiro se relaciona aos homens que tomam consciência de sua liberdade e passam a tomar com responsabilidade suas decisões. Já o inautêntico relaciona-se à aqueles que não assumem a responsabilidade de fazer escolhas, e não suportando essa angústia, fogem da mesma gerando a má-fé. “A má-fé é a atitude característica de quem finge escolher, sem na verdade escolher, é um ‘autoengano’” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 197).

Aquele que não enfrenta a angústia usando de sua liberdade reage de má-fé. Isso não é difícil de se ver frente às reações dos homens, pois na maioria das vezes as responsabilidades são sempre jogadas para os outros. Diante disso, Sartre nos chama atenção dizendo que: “[...] na maior parte do tempo fugimos da angústia na má-fé” (SARTRE, 2015, p. 681).

O fato do ser humano buscar fugir da verdade, que é entender a liberdade como algo que faz parte de sua existência, gera como consequência o fato de não assumir suas responsabilidades, levando-o a reagir com má-fé. “Essa fuga da liberdade expressa o comportamento generalizado de má-fé (mauvaise foi, às vezes traduzida como ‘autoengano’)” (BUNNIN; TSUI-JAMES, 2013, p. 933).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Aqueles que praticam a má-fé são na verdade pessoas que mentem para si mesmas e para os outros, apresentando algo que não condiz com a verdade com a liberdade da existência do homem. “A má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que – e isso muda tudo – na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo” (SARTRE, 2015, p. 94).

Se o homem assumisse a sua liberdade com responsabilidade e levasse em consideração que a angústia não é negativa, mas sim, um momento de fazer uma possível escolha, não teria espaço a má-fé na vida do ser humano. “Se o homem é o que é, a má-fé será definitivamente impossível, e a franqueza deixará de ser seu ideal para tornar-se seu ser” (SARTRE, 2015, p. 105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A libertinagem é entendida em muitos momentos como liberdade. Isso acontece por não se ter clareza do que seja a liberdade e como se deve usá-la. A libertinagem é uma negação da liberdade, ou seja, o mau uso da própria liberdade. Além disso, é um engano, já que na maioria das vezes gera dano para si e para a sociedade.

Sartre afirma que a existência do homem é construída ao longo de sua vida. Cada indivíduo utiliza e coloca em prática sua liberdade sem que haja impedimento por meio de outras pessoas.

Para que o homem tenha consciência de sua liberdade, também precisa perceber que ela vem carregada de responsabilidades que não podem ser negadas ou transferidas para outra pessoa. O homem precisa vencer o medo e assumi-lo fazendo uso de sua liberdade.

A liberdade e a responsabilidade geram no homem um momento conflitante, que Sartre chama de angústia. Isso acontece devido ele ter que fazer constantemente escolhas em sua vida. Porém, essa angústia não é sinônimo de tristeza, sofrimento ou dor. O fato do homem angustiar-se é um sinal positivo, pois deixa claro que ele tem consciência de sua liberdade e não pode negá-la.

Por outro lado, fugir da liberdade e da responsabilidade de escolha com medo da angústia é uma situação negativa, ou seja, má-fé. Na verdade, é uma mentira para si próprio, uma enganação. Para que isso não aconteça, é necessário que o homem assuma sua liberdade, enfrente sua responsabilidade vivendo a angústia de forma positiva.

Portanto, a liberdade não pode ser negada nem aprisionada. Enquanto o homem existir ele será livre. Tal processo apenas será finalizado no momento da morte, pois de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

acordo com Sartre, nossa existência torna-se concluída e não temos mais a possibilidade de exercer a liberdade. Assim, tem-se uma realidade efetivamente inalterável.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E. P. (Orgs.) **Compêndio de filosofia**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

COX, Gary. **Compreender Sartre**. Tradução de Hélio Magri Filho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

D'ANGELA, Marta. **Saber-fazer filosofia: pensadores contemporâneos: de Nietzsche a Gadamer**. Aparecida: Ideias & Letras, 2014. (Coleção Saber-Fazer Filosofia 3).

FERREIRA, Alexandre de Oliveira. **Liberdade e filosofia: da antiguidade a Kant**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Estudos de Filosofia).

GHIRALDELLI, Jr Paulo. **A aventura da filosofia II de Heidegger a Dante**. Barueri: Manole, 2011.

MONDIM, Battista. **O homem quem é ele? Elementos de antropologia filosófica**. Tradução R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. 12. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

PECORARO, Rossano (org). **Os filósofos: clássicos da filosofia de Ortega y Gasset a Vattimo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Editora PUC Rio. 2009.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e idade média**. 9. ed. São Paulo: Paulus, 2005(a). (Coleção Filosofia, vol. 1).

_____. **História da filosofia: Do romantismo até nossos dias**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2005(b). (Coleção Filosofia, vol. 3).

SARTRE, Jean-Paul. **A transcendência do Ego: esboço de uma descrição fenomenológica**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Textos Filosóficos).

_____. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Textos Filosóficos).

_____. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológico**. Tradução de Paulo Perdigão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

STÖRIG, Hans Joachim. *História Geral da filosofia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MULTIMODALIDADE TEXTUAL E FIGURINHAS DE WHATSAPP: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA

Dany Thomaz Gonçalves¹⁶
Débora Souza de Deus¹⁷

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a relação espaço-temporal e a efemeridade de figurinhas do aplicativo WhatsApp sob a perspectiva da Semiótica. As figurinhas, textos multimodais que mesclam verbal e não-verbal, dialogam com a tríade de Peirce, na qual o signo configura-se como um mediador entre o objeto e o intérprete. Neste modelo, o intérprete é o elemento onde o processo triádico Peirceano acontece. Ressalta-se a evanescência do signo à medida que o intérprete se afasta ou aproxima-se do objeto em um espaço-tempo, de forma que o indivíduo crie a sua historicidade. Nessa relação multimodal, texto e imagem relacionam-se com tempo e espaço, possibilitando uma gama de significados que se renovam, não só para um grupo, mas também para o próprio intérprete a depender de seu contato com o objeto, renovando ou ratificando, assim, um léxico digital pertencente ao mundo multimodal tecnológico.

PALAVRAS-CHAVE: Figurinhas. WhatsApp. Semiótica. Multimodal. Efemeridade.

ABSTRACT: This article purpose is to discuss the relation space-time and the ephemeral nature of WhatsApp Stickers using Semiotics as its theory. The stickers, multimodal texts that mix verbal and non-verbal language, interact with the Peircean triad, in which the sign is a mediator between the object and the effect it may cause on

¹⁶ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; E-mail: danytrue@gmail.com.

¹⁷ Aluna do curso de Especialização em Língua Portuguesa da Fundação Educacional Unificada Campo-grandense – FEUC; E-mail: bebe.deus@gmail.com.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

the interpreter. In this model, the interpreter is the element where the Peircean triadic process takes place. We emphasize the evanescence of the sign as the interpreter moves away from or approaches the object in a spacetime, in which the individual creates his or her historicity. In this multimodal relationship, text and image relate to time and space, enabling a range of meanings that renew themselves, not only for a group, but also for the performer himself to depend on his contact with the object, thus renewing or ratifying, a digital lexicon belonging to the technological multimodal world.

KEYWORDS: Stickers. WhatsApp. Semiotics. Multimodality. Ephemerality.

1 INTRODUÇÃO

O homem, desde a pré-história, sempre encontrou formas de estabelecer a comunicação, seja por sons rudimentares ou imagens nas cavernas, comunicar-se é inerente ao ser humano. Utilizamos inúmeros recursos para que a mensagem seja decodificada numa relação interpessoal real, de forma que o tom de voz, gestos e o modo de olhar são artifícios que podem auxiliar na construção de sentido do texto oral. No texto escrito não é diferente, utilizamos meios como: a pontuação, a sintaxe, as escolhas lexicais e as imagens para criar significado.

Contudo, o homem evoluiu e a comunicação também. E, nesta evolução, criamos formas de comunicação à distância. Atualmente, não precisamos estar próximos para transmitir uma mensagem, basta tomarmos nossos smartphones e um mundo cibernético se abre a nossa frente. É nesse mundo tecnológico que encontramos o WhatsApp. Esse aplicativo permite a troca de mensagens no formato de hipertextos criados pelos próprios usuários. Além da possibilidade de envio de mensagens escritas, há a possibilidade da gravação de áudio, de vídeo e a inserção de imagens. Nesse contexto surgem as figurinhas (do inglês *stickers*): imagens multimodais que mesclam o verbal e o não verbal para uma construção de sentido. Porém, muito além do verbal e não verbal, se observarmos essa relação a partir de uma visão Semiótica, teremos um vasto campo para a análise do signo. O conceito de signo é amplo e a definição que utilizaremos para o presente trabalho remete-se ao signo como “uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto” (SANTAELLA, 1983).

É o tempo-espaço quando/onde os atores e os intérpretes utilizam-se de múltiplas estratégias (retóricas, dramáticas, míticas, simbólicas, etc.) para atingirem seus objetivos interacionais e, conseqüentemente, comunicativos que dão significados

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

aos signos utilizados na interação, desta forma, este labor limita-se a analisar o domínio espaço-temporal dessas figurinhas e discutir, a partir da tríade Peirceana e dos entendimentos acerca da multimodalidade textual, a relação do conhecimento extralinguístico, e algumas vezes linguístico, necessário ao indivíduo para que ele decodifique a mensagem. A efemeridade do signo também será analisada, a partir desse espaço-tempo, no qual o signo torna-se mais ou menos efêmero no léxico multimodal em figurinhas do aplicativo de WhatsApp.

Posto isso, este artigo está organizado em quatro partes: (1) o legado de Peirce à Semiótica; (2) a multimodalidade, sua relação Semiótica e sua presença nas tecnologias; (3) as figurinhas e uma análise Semiótica de personagens icônicos; e, por fim, (4) considerações finais.

2 O LEGADO DE PEIRCE À SEMIÓTICA

A relação entre signo e objeto é definida por uma ciência chamada Semiótica. Conforme Santaella (1983), a Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens. O nome Semiótica vem da raiz grega *semion*, que quer dizer signo. Esta ciência teve como precursor o cientista e filósofo Charles Sanders Peirce, que considerou como signo qualquer coisa, de qualquer espécie, que representa uma outra coisa, diferente de si mesma (SANTAELLA, 1983).

Conforme Santaella (1983), o signo é uma composição, em uma consciência ou mente, de três elementos:

- (1) representamen;
- (2) referente;
- (3) interpretante.

Esses elementos resultam de uma sensação (representamen), de uma lembrança (referente) e de uma relação ou associação (interpretante) estabelecida entre a sensação e a lembrança.

Tanto quanto o próprio signo, o objeto do signo também pode ser qualquer coisa de qualquer espécie. Essa 'coisa' qualquer está na posição de objeto porque é representada pelo signo. O que define signo, objeto e interpretante, portanto, é a posição lógica que cada um desses três elementos ocupa no processo representativo (SANTAELLA, 1983, p. 8).

A figura abaixo exemplifica a relação entre: objeto, signo e intérprete:

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

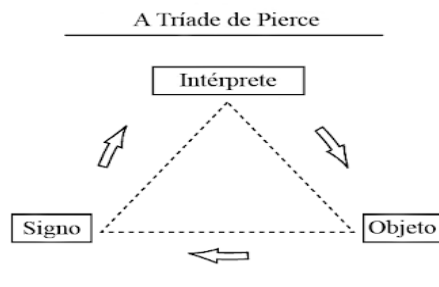


Figura 1 - A tríade Peirceana¹⁸

Os três elementos, verificados na figura 1, são interdependentes e relacionados por um intérprete. O ser humano é o principal intérprete, afinal, o próprio é capaz de elaborar signos constantemente. Por exemplo, diante das figurinhas utilizadas na interação no aplicativo WhatsApp, o “escritor” cria e emite mensagens por relações de espaço-tempo. A consciência é o lugar em que ocorrem os fenômenos, que são todas as sensações, sentimentos e cognições que acontecem na mente, sejam como produtos da percepção ou da memória de objetos e fatos, reais ou não. A fenomenologia-ciência da classificação dos fenômenos da mente e do mundo externo a ela - proposta por Peirce indica três categorias da consciência:

- (1) primeiridade;
- (2) secundidade;
- (3) terceiridade.

As sensações e sentimentos são elementos de primeira categoria. Relações de contiguidade entre as sensações e a realidade são elementos de secundidade. Ideias e convenções são elementos de terceiridade. Na parte mais superficial da consciência, sob constante influência do mundo interno e externo, encontra-se a razão. Por isso, a mente é auxiliada e ampliada com a estruturação lógica dos signos, com o intuito de distinguir sensações, sentimentos e ideias, relacionando-os com a realidade.

As linguagens são compostas por signos, e estes são organizados em interpretações e mensagens. Por outro lado, a significação é a associação, que relaciona o representamen (sensação) e o referente (lembrança) na geração do interpretante (relação). Denominada por Peirce, a dinâmica associativa dos elementos do signo é conhecida por semiose. Nela, as relações associativas entre os representantes e seus referentes são determinadas por códigos ou codificações. A

¹⁸ Disponível em: http://descomplicandotextos.blogspot.com/2016/05/semiotica-de-Peirce_30.html.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

codificação se estabelece já na aparência do representamen, que é reconhecida e relacionada ao referente ou objeto do signo. A expressão do referente na aparência do interpretante foi denominada por Peirce como objeto imediato. O referente, lembrança associada, foi denominado objeto dinâmico. Por consequência, a percepção do objeto imediato produz na mente um interpretante imediato, e sua associação com o referente produz um interpretante dinâmico.

Assim, a partir do processo de ressignificação do signo, a partir da tríade Peirceana, delimitar-nos-emos a falar do uso de algumas figurinhas de WhatsApp - com alguns personagens que marcaram gerações de pessoas - de que, aparentemente desprezioso, traz intrinsecamente uma gama de significados que exige de seus intérpretes, para uma compreensão global dos implícitos, um conhecimento extralinguístico que perpassa o espaço-tempo.

Peirce identifica três classes de signo: o ícone, o índice e o símbolo. Para essa análise foram selecionadas seis figurinhas, escolhidas por suas características de ícones. Sendo o ícone, segundo a teoria Peirceana, quali-signos que se reportam a seus objetos por similaridade, sendo que só pode sugerir ou evocar algo porque a qualidade que ele exibe se assemelha a outra qualidade.

3 A MULTIMODALIDADE, SUA RELAÇÃO SEMIÓTICA E SUA PRESENÇA NAS TECNOLOGIAS

A presença dos signos em qualquer linguagem, leva-nos a uma análise de textos mais modernos: aqueles presentes em interações tecnológicas online. Desta forma, vivencia-se o mundo digital e sua capacidade de interação pautada na multimodalidade textual. A partir dos anos 1980, em meio às mudanças tecnológicas, culturais, sociais, a concepção sobre o significado começa a ser questionada.

Uma nova teoria, cujas bases foram alicerçadas pelos trabalhos de Halliday (1978 apud BARBOSA, 2017) nos anos 50, postula que a produção do significado tem implicações com o social. Essa nova teoria, a Semiótica Social - uma nova vertente da teoria proposta por Peirce, entende que os significados da linguagem estão relacionados ao contexto social e às intenções do seu produtor. "A teoria da Semiótica Social interessa-se pelo sentido em todas as suas formas. O sentido surge nas interações sociais. Isso faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador de sentido" (KRESS, 2010, p.54). Assim, entende-se que o sentido, associado ao social,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

exerce um papel essencial para o entendimento desta nova visão Semiótica. Por este viés, Kress e Leeuwen (1996), autores tributários dessa teoria, salientam que os diversos modos semióticos (texto verbal, imagem, pintura, entre outros) pertencem à área de estudos da Semiótica Social. Desta forma, os signos, para esse campo de estudo, são motivados pelos interesses dos seus criadores, ou seja, eles são selecionados pelos seus produtores.

Apesar desta acepção, entende-se que, quando lemos, também somos produtores de signos. Portanto, o leitor também produz sentidos e dialoga com o texto. Sobre esse dialogismo, Jewitt e Kress (2003, p.13) afirmam que

O processo parte não de uma pessoa querendo significar para o mundo exterior, mas da sua vontade de representar signos no mundo lá fora (produzidos por alguém) para seu próprio interior. Uma pessoa recebe um signo, na forma material do significante na qual ele foi compreendido. Ele ou ela toma a forma do significante como uma indicação apropriada do que foi significado, e forma a partir disso uma hipótese de qual é o significado. Mas a hipótese dos leitores sobre o significado provável, apto, plausível é baseada no interesse deles. Este também forma um novo signo. O novo signo e sua relação com todos os signos internamente empregados mudam o estado próprio desses signos. Isso também representa a aprendizagem (JEWITT e KRESS, 2003, p.13).

Assim, entendemos que o interpretante do signo também produz significados. O processo do significar, portanto, é uma via de mão dupla em que signos geram outros signos a partir das necessidades e interesses de cada leitor, fato este possível de ser identificado no objeto de estudo proposto neste artigo: as figurinhas de WhatsApp.

Como mencionado anteriormente, a partir da década de 1980, as mudanças tecnológicas passaram por uma fase significativa. Essas mudanças têm proporcionado novos olhares nas diversas formas de comunicação e representação de significados, sobretudo nos meios eletrônicos. Conseqüentemente, outras formas de discurso vêm ganhando espaço nas interações. Kress e van Leeuwen (1996) afirmam que os jornais da década de 1960 eram impressos em preto e branco, enquanto os periódicos dos anos 1990 já apresentavam uma nova configuração, agregando imagens e cores. A partir desta nova linguagem, percebiam-se combinações de escrita com som, escrita com cores, escrita com animação. A linguagem verbal, que antes ocupava um lugar privilegiado nos estudos na produção dos sentidos, agora estaria imbricada a outras linguagens. A partir desse avanço na linguagem, os estudiosos passaram a concebê-la

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

como multimodal. Lemke (2002), por sua vez, afirma que não basta apenas sobrepor, somar vários modos semióticos presentes nas linguagens multimodais, faz-se necessário que haja uma interação entre essas linguagens.

Evidencia-se que, na perspectiva da Semiótica social, a linguagem verbal é apenas mais um modo e que ela, por si só, pode não ser suficiente na representação e na comunicação nos eventos comunicativos. A multimodalidade tem como propósito compreender como esses modos são articulados, manipulados nas interações sociais. Os modos semióticos estão inseridos em um ou mais sistemas semióticos na construção dos sentidos. Carvalho (2016) baseada no The New London Group cita cinco sistemas semióticos: o linguístico, o visual, o áudio, o gestual e o espacial. Portanto, as interações são mediadas por modos e sistemas semióticos, todos eles presentes nas interações por via WhatsApp.

4 AS FIGURINHAS E UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DE PERSONAGENS ICÔNICOS

Ao analisarmos as figurinhas do aplicativo de WhatsApp, realçamos, não só a tríade de Peirce: signo, objeto e intérprete, mas também o processo de percepção. Conforme Santaella “Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido” (SANTAELLA, 1983, p. 71). A sintaxe visual, também, será observada, já que sua composição no ciberespaço pode potencializar o processo de percepção. O elemento espaço-tempo terá sua relevância conectada com a efemeridade do signo, fazendo com que um léxico virtual seja criado e recriado a partir de ressignificações triádicas.

Serão analisadas, qualitativamente, cinco figurinhas de personagens marcantes das décadas de 70, 80 e da atualidade. Teceremos a malha dos signos, sem a pretensão de esgotar todos os processos semióticos que a consciência humana pode produzir, até porque a consciência, palco da fenomenologia, é definido por Santaella “como um lago sem fundo no qual as ideias (partículas materiais da consciência) estão localizadas em diferentes profundidades e em permanente mobilidade.” (SANTAELLA, 1983, p. 62)

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020



Figura 2 ¹⁹

Ao observar a figura acima, temos, primeiramente, a percepção da imagem de um homem negro com uma expressão facial de que algo, provavelmente, não vai bem e a palavra *Cacildis!*, termo que não faz parte do léxico da língua portuguesa. O homem traça roupas coloridas, passando uma sensação de alegria e festa para o intérprete. Nesse momento, o processo complexo de percepção inicia-se: o intérprete entra em contato com a imagem no aplicativo de WhatsApp, lugar privilegiado para a construção de textos multimodais, onde tem-se a possibilidade de mesclar inúmeros recursos semióticos, nesse caso, o linguístico e o visual. O estágio de primeiridade ocorre, quando o sentimento ou qualidade de impressão percebida pelo sujeito mescla-se com a secundidade, experiência em seu caráter factual. De acordo com Santaella (2005), "é na secundidade que acontece ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da cama mediadora, razão ou lei". A percepção de que algo não vai bem, desencadeia um processo de mediação interpretativa que cria um quase-signo, momento em que a terceiridade age. Pela teoria de Peirce, segundo Santaella:

O sentimento ou qualidade de impressão é um quase-signo porque já funciona como um primeiro, vago e impreciso predicado das coisas que a nós se apresentam(...). Aí estão enraizadas na fenomenologia as bases para a Semiótica, pois é justo na terceira categoria fenomenológica que encontramos a noção de signo genuíno ou triádico, assim como é nas segunda e primeira categorias que emergem as formas de signos não genuínos, isto é, as formas quase-sígnicas da consciência ou linguagem (SANTAELLA, 1983, p.83).

Portanto, o intérprete que conhece "Os Trapalhões" - programa humorístico da década de 70, que tinha o personagem Mussum: um bem-humorado sambista carioca que tinha orgulho de dizer que era natural do Morro da Mangueira, uma favela do Rio de Janeiro e que possuía um linguajar bastante peculiar, sempre empregando o "is" no

¹⁹ Acervo pessoal.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

final de quase todas as palavras, criando assim os bordões como: "cacildis" para situações que não foram bem-sucedidas - fará uma interpretação mais precisa. O personagem Mussum torna-se o objeto que deve ser revisitado pelo intérprete, que pode ter ou não esse conhecimento no seu "labiríntico" "lago sem fundo" (cf. SANTAELLA, 1983, p. 65), a consciência.

O lapso temporal de quase 50 anos pode influenciar a relação Semiótica para determinados grupos de intérpretes, tornando esse signo mais ou menos estável no processo de resignificação, no qual o signo é o primeiro, o objeto é o segundo e o intérprete o terceiro. A efemeridade ou a estabilidade do ícone passa pelo intérprete, que traduz um signo em outro num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento (cf. SANTAELLA, 1983). A proximidade ou distanciamento do objeto permite a criação e recriação de um léxico digital, para o intérprete ou um grupo de intérpretes, que se envolve em uma relação dialógica em que o produtor também é leitor.

A figura 3, como na figura 2, mostra que texto e imagem se complementam para evocar no espaço-tempo o objeto necessário para a tríade de Peirce. O jogo fonético entre as palavras impactar e "empaquitada" complementa-se com a imagem de 7 moças loiras vestidas com a mesma roupa. O indivíduo que conhece "As Paquitas" - grupo brasileiro formado, em 1984²⁰, pelas assistentes de palco da apresentadora Xuxa - provavelmente entenderá a associação entre as palavras impactar e "empaquitada".



Figura 3²¹

O intérprete, em um processo relacional, produzirá em sua mente um interpretante. Cabe salientar o conceito de interpretante:

²⁰ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Paquitas>.

²¹ Acervo pessoal.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Não se refere ao intérprete do signo, mas a um processo relacional que se cria na mente do intérprete. A partir da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produz-se na mente interpretadora um outro signo que traduz o significado do primeiro (é o interpretante do primeiro)(SANTAELLA, 1983, P. 91).

Desta forma, sempre que houver contato de um signo com um intérprete, haverá interpretante.

A partir da mesma análise da figura anterior, o primeiro aspecto que percebemos na figura seguinte é a imagem de uma mulher e quase simultaneamente a frase “vou ignorar pra não ter que empurrar da escada”.

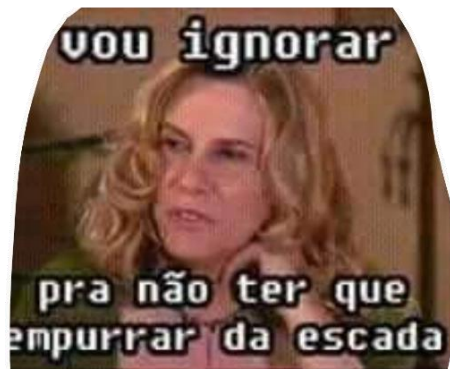


Figura 4

Temos, novamente os aspectos visual e verbal em cena. Para alguns, será apenas uma frase perversa e a imagem de uma mulher ao fundo, entretanto, para quem conhece a personagem Nazaré Tedesco interpretada pela atriz Renata Sorrah, essa imagem ganhará um novo significado. Nazaré Tedesco foi uma vilã (mulher que utiliza de métodos perversos, desumanos ou antiéticos para atingir seus objetivos) da marcante novela “Senhora do Destino” transmitida pela Rede Globo em 2004.

A megera retratada é a Nazaré Tedesco, personagem que tinha o hábito de empurrar da escada todos aqueles que desvendavam seus cruéis segredos. O intérprete que possui esse conhecimento, ao observar a figurinha, evoca em sua mente a qualidade de maldade que essa personagem icônica representa e decodifica o implícito que o signo carrega por similaridade. A falta desse conhecimento não bloqueia a tríade Peirceana, contudo, o pensamento gerado será um outro pensamento que não aquele de quem possui o conhecimento extralinguístico de quem é a personagem Nazaré Tedesco. A efemeridade do signo pode aumentar ou diminuir a partir da

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

aproximação do intérprete com o objeto que o signo representa, ratificando ou não a presença desse signo no léxico da multimodalidade digital do aplicativo WhatsApp.

Diferente das três primeiras figurinhas, a figura 5 não apresenta linguagem verbal. Há apenas a imagem de um homem negro, vestido com uma espécie de uniforme e realizando um gesto com a mão.



Figura 5²²

A sintaxe imagética, nessa figurinha, não se utiliza de frases para a compreensão do signo linguístico. Contudo, o intérprete que tem em seu repertório cinematográfico o filme “Tropa de Elite” compreenderá a mensagem produzida, pois fará contato em sua mente com a figura do personagem André Mathias - interpretado pelo ator André Ramiro -, também conhecido por seu sobrenome, Mathias, é um personagem fictício dos filmes Tropa de Elite (2007) e Tropa de Elite 2: O Inimigo agora é outro (2010). Capitão da polícia militar do Estado do Rio de Janeiro, Mathias, é a figura do policial militar honesto e que obedece fielmente a seus superiores hierárquicos.

Entretanto, se o contato for com um intérprete que não tenha esse conhecimento extralinguístico, o signo não deixará de gerar um outro signo, será apenas diferente do signo que o primeiro intérprete produzirá, podendo não se encaixar no léxico multimodal virtual dos usuários do aplicativo WhatsApp e se desfazer no espaço-tempo virtual, configurando sua efemeridade a partir do contato com diferentes usuários.

A quinta figurinha não exige do indivíduo uma busca no passado, entretanto, é preciso estar atualizado com o cinema brasileiro.

²² Acervo pessoal.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020



Figura 6²³

Pois para quem não conhece o filme “Minha mãe é uma peça” (2013) , essa imagem é apenas uma mulher dizendo para sair do grupo do WhatsApp. Esses grupos permitem a troca de mensagens com mais de 200 contatos simultaneamente. Todos os recursos do WhatsApp disponíveis em conversas individuais, como o envio de fotos, vídeos, sons e imagens, continuam disponíveis nos grupos. Nesses grupos, não temos apenas um intérprete, mas um grupo de intérpretes, que podem ter o objeto como elemento de fácil identificação ou não. Contudo, essa figurinha ganha uma representação icônica, quando o intérprete tem conhecimento da personagem de Dona Hermínia, uma mulher de meia idade, divorciada do marido, que foi trocada por uma mulher mais jovem. Hiperativa e ansiosa, Dona Hermínia não larga o pé de seus filhos Marcelina e Juliano, sem se dar conta que já estão bem grandinhos. Interpretada pelo ator e humorista Paulo Gustavo, essa personagem torna-se o ícone de mãe autoritária e espontânea que enlouquece seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as cinco figurinhas de WhatsApp, considerando o signo na sua qualidade de ícone e a tríade Peirceana como base para uma estrutura de resignificação, podemos delinear algumas considerações: o intérprete possui papel fundamental na formação do léxico virtual, já que “o signo só pode representar seu objeto para um intérprete, e porque representa seu objeto, produz na mente desse intérprete alguma coisa (um signo ou quase signo) que também está relacionada ao objeto não diretamente, mas pela mediação do signo” (SANTAELLA, 1983, p. 91).

Apesar das figurinhas datarem de épocas diferentes, a resignificação traz a relação espaço-tempo como uma chave seletora que pode definir quais os intérpretes traduzirão ou não em signos icônicos os textos multimodais a eles apresentados. A falta

²³ Acervo pessoal.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

de contato do intérprete com o objeto, não descartará por completo o signo, mas teremos o que Peirce chama de quali-signo, uma sensação sem concreta existência.

A teoria Semiótica proposta por Peirce interfaceada com as proposições da Semiótica Social – e a inclusão da multimodalidade textual e as inovações tecnológicas - e da Sintaxe Imagética nos dão suporte para analisar diversas características inerentes às figurinhas de WhatsApp, porém, ainda assim, sentimos a necessidade de explorar outros aspectos que possam ratificar nossas análises, em um trabalho futuro, com o intuito de verificar a validade das proposições concernentes à ressignificação do signo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e letramento visual: Uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** 145f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

CARVALHO, Sâmia Alves. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês.** 125f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic.** The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

JEWITT, C.; KRESS, G.R. (ed.). **Multimodal Literacie.** New York: Peter Lang, 2003.

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge, 2010. p. 54 - 81

KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Reading Imagens: The Grammar of visual design.** Londres: Routledge, 1996.

LEMKE, Jay L. **Travels in hypermodality.** Visual Communication, 2002.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O CONTATO ENTRE O VÊNETO E O PORTUGUÊS NA CIDADE DE PALMEIRA, PARANÁ: VARIAÇÃO DA PRONÚNCIA DO DITONGO TÔNICO NASAL <ÃO>

Sandra Mara Barauce²⁴
Loremi Loregian-Penkal²⁵

RESUMO: Os imigrantes italianos chegaram ao município de Palmeira no final do século XIX. Trouxeram consigo a sua língua, marcas de sua cultura, mas, para interação com os nativos, foi necessário o aprendizado do português, que apresenta características, especialmente fonéticas e fonológicas, diferentes das de sua língua materna. Esta pesquisa, portanto, objetiva analisar parte do contato linguístico entre o vêneto e o português, sob a forma da variação da pronúncia do ditongo tônico nasal <ão> na fala dos ítalo-descendentes do município de Palmeira/PR. Para tanto, adotamos como referencial teórico a Teoria de Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]; TARALLO, 1990), para analisar 920 dados obtidos a partir de 6 entrevistas com moradores dessa localidade. Para análise do fenômeno, foram selecionadas duas variáveis independentes: extensão do vocábulo (linguística) e sexo/gênero (extralinguística).

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Ditongo nasal <ão>. Vêneto-português.

ABSTRACT: The Italian immigrants have arrived in Palmeira county at the end of the XIX century. They have brought along their language and their culture, however, to interact with the Brazilian natives it was necessary to acquire knowledge about Portuguese language which shows characteristics, especially the phontic and phonologic ones, different form their mother tongue. This research, thus, aims to analyze

²⁴ Acadêmica de graduação em Letras Português, UNICENTRO, Campus Irati. sandramarabarauce@gmail.com.

²⁵ Professora Doutora. Departamento de Letras, UNICENTRO, Campus Irati. lpenkal@unicentro.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

part of the linguistic contact between Venice and Portuguese languages within the nasal tonic diphthong <ão> into the Italian descendents speech in Palmeira county – PR. For this purpose it was adopted the Theory of Linguistic Variation and Change (LABOV, 2008 [1972]; TRALLO, 1990) as reference to analyze 920 data obtained throughout 6 Palmeira citizens' interviews. To analyze this phenomenon it was chosen two independent variables: word extension (linguistic) and sex/gender (extralinguistic).

KEYWORDS: Sociolinguistics. Nasal diphthong <ão>. Venice-Portuguese.

1 INTRODUÇÃO

O município de Palmeira, Paraná, está localizado na região dos Campos Gerais. No fim do século XIX, houve um crescimento demográfico com a vinda dos imigrantes europeus. Os primeiros imigrantes a chegar em Palmeira foram os russos-alemães, em 1878. Posteriormente chegaram os franceses, os poloneses, italianos e demais etnias de outros continentes (SCHNELL, 2006).

O auge da colonização italiana aconteceu em 1890 quando os imigrantes italianos migraram para Palmeira, motivados por Giovanni Rossi, para lá formarem uma colônia experimental anarquista. A Colônia Cecília, como foi chamada, sobreviveu por quatro anos (MELLO NETO, 1996). Nesse período, seus adeptos constituíram uma colônia com ideias liberais e comunitárias. Após a dissolução da colônia, muitos destes italianos permaneceram no local, contribuindo para a formação étnica do município. Esses, porém, não foram os únicos imigrantes italianos que se fixaram em Palmeira, ao longo do século XX essa cidade continuou a receber novos imigrantes, vindos diretamente da Itália ou migrados de outras regiões do Brasil, que se espalharam por todo o município.

De acordo com Trento (1989), a maioria dos imigrantes que se estabeleceram no Paraná, bem como em toda a região sul do Brasil, eram oriundos da região do Vêneto, nordeste da Itália, inicialmente correspondendo a um percentual de 90% e posteriormente diminuindo a 70%. Desse modo, dentre todos os dialetos itálicos trazidos na imigração, o vênето foi o mais disseminado e, conseqüentemente, o mais falado entre os imigrantes e seus descendentes.

Ao chegarem, esses imigrantes entraram em contato com um mundo novo, diferente daquele a que estavam acostumados. Sendo a língua "um elemento de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

interação entre os indivíduos de uma sociedade; mais ainda, a língua é um meio de identificação de grupos sociais" (MENEGBEL, 2017, p. 45), o contato do imigrante com a nova sociedade lhe obriga a aprender o novo idioma para interação, esse por sua vez apresenta características, especialmente fonético fonológicas, diferentes das de sua língua materna.

Diante do exposto, a presente pesquisa busca analisar parte do contato linguístico entre o vêneto e o Português Brasileiro (PB) que, apesar de serem línguas neolatinas, apresentam características de evolução distintas, o que acarreta em características diferenciadas entre essas línguas. Deste modo, pretende-se descrever e analisar a forma da variação da pronúncia do ditongo tônico nasal <ão> que, conforme atestam Peres e Meneghel (2017), esse fenômeno caracteriza fortemente o português de contato com o vêneto já que nas variedades vênetas esse ditongo não ocorre e no PB ele faz parte do sistema fonológico, estando presente em várias palavras.

Posteriormente, objetivamos detectar na fala dos ítalo-descendentes, moradores do município de Palmeira/PR, a existência ou não da variação na pronúncia do ditongo nasal <ão> e analisar alguns contextos que condicionam essa variação. Para tal, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística, especificamente da Teoria da Variação e Mudança, a qual afirma que a variação e a mudança são inerentes às línguas naturais; que a variação pode ser sistematizada e está condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos.

2 O DITONGO TÔNICO NASAL <ÃO>

Primeiramente faz-se necessário a retomada de algumas considerações fonéticas do Português Brasileiro (PB) e do vêneto para que possamos compreender e analisar a variação da pronúncia do ditongo tônico nasal <ão> na fala dos descendentes de italianos de nosso corpus.

No PB, segundo Callou e Leite (2009), existem sete fonemas vocálicos – a, e, ε, i, o, ɔ, u. O sistema vocálico organiza-se em forma de triângulo, de base para cima, pelo fato de a vogal a não conceber uma dualidade opositiva, ocupando o vértice mais baixo. Segundo as autoras, a análise estrutural mais abrangente das vogais do PB é a de Mattoso Camâra Jr. que toma por base a localização articulatória, a elevação gradual da língua (correspondente à abertura bucal) e o arredondamento dos lábios. Esse

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

sistema de vogais só tem funcionamento em sílabas tônicas. Nas sílabas átonas acontece a neutralização, ou seja, “o processo pelo qual dois ou mais fonemas que se opõem em determinado contexto deixam de fazê-lo em outro” (CALLOU; LEITE, 2009, p. 79).

Conforme Bechara (2007, p. 64), as vogais podem ser orais ou nasais conforme a cavidade bucal e nasal. “São orais aquelas *cuja ressonância se produz na boca* [...]. São nasais as vogais que, em sua produção, *ressoam nas fossas nasais*”. Segundo Malmberg (1954), qualquer vogal pode ser nasal, desde que venha acompanhada do acento til (~) ou das consoantes nasais /n/, /m/ e /ɲ/, como nas palavras: coração, manha, manhã, campo, antes. Todavia, a nasalização do PB é descrita, questionada e debatida por muitos autores.

Para Câmara Jr, segundo Peres e Meneghel (2017, p. 44), a nasalidade pura da vogal no PB não existe. “Para ele, a nasalidade é entendida como uma vogal mais elemento nasal arqui fonema nasal - na mesma sílaba, como nos vocábulos /kaNpo/, /seNda/, /leNda/. Essa proposta é aceita por vários autores [...] mas há outras hipóteses. Duas delas são: (i) uma vogal nasal propriamente dita e (ii) uma vogal oral seguida de consoante nasal”. Para Peres e Meneghel (2017), a diferença entre vogais nasais e vogais nasalizadas está na obrigatoriedade da nasalização. Sendo assim, o que diferencia *cano* (nasal) e *caneta* (nasalizada) é que na segunda não há a obrigatoriedade de nasalização. Ainda com relação às sete vogais do PB, as mais altas das séries anterior e posterior (/i/, /u/) podem ter “uma função assilábica como vogal auxiliar de ditongo” (CÂMARA Jr. *apud* MENEGHEL, 2017, p. 64).

No vêneto, tal qual no Português, também existem sete fonemas vocálicos /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/. Segundo Nascimento (2015, p. 10), “existem apenas vogais orais e vogais com uma ligeira nasalização, quando a vogal oral é precedida ou seguida por uma consoante nasal”. A autora explica que quando uma vogal oral é precedida de uma consoante nasal, ocorre a assimilação dos dois sons, assim, o som que segue modifica o som da vogal.

Segundo Busse e Beloni (2013), dentre essas sete vogais do vêneto, as semivogais são u e i como em *buono*, *giorno*, *giaca* e *giusto*.

Com relação ao ditongo, é o encontro vocálico entre uma vogal e uma semivogal/glide, ou vice-versa, na mesma sílaba. A vogal é a base da sílaba (elemento silábico), logo é o som vocálico mais audível no ditongo. As semivogais são vogais assilábicas que acompanham uma vogal na sílaba.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Bechara (2007, p. 66) classifica os ditongos do PB da seguinte maneira:

Crescente é o ditongo em que a semivogal vem antes da vogal: água, cárie, mágoa.

Decrescente é o ditongo em que a vogal vem antes da semivogal: pai, mãe, rei.

Como as vogais, os ditongos são *orais* (pai, água, cárie, mágoa, rei) ou *nasais* (mãe).

Os ditongos nasais são sempre fechados, enquanto os orais podem ser abertos [...] ou fechados [...]. Nos ditongos nasais são nasais a vogal e a semivogal, mas só se coloca o til sobre a vogal

Segundo essa classificação, o ditongo <ão> é decrescente e nasal. Esse ditongo é muito comum no PB, todavia, segundo Meneghel (2017), ele não existe no vêneto. Apesar das duas línguas serem oriundas do latim, o processo de evolução foi diferente.

Conforme Pereira (1919), no latim clássico havia apenas três ditongos – <ae>, <oe> e <au>. No primeiro século da Era Cristã, esses ditongos tinham sido reduzidos: o <ae> reduziu-se a <é> (Caeser > César); o <oe> reduziu-se a <ê> (poena > pena); o ditongo <au> passou a <ou> (thesaurum > thesouro) e, em alguns casos, reduziu-se a <o> (pauperum > pobre), ou ainda a <a> (augustum > agosto). No latim houve uma redução nos ditongos, já no português, “contrariamente ao gênio da língua-mãe, [...] multiplicou o número dos seus ditongos no decurso de sua evolução” (PEREIRA, 1919, p. 72).

Segundo o mesmo autor, quatro foram as causas de formação de novos ditongos, são elas: atração da vogal da sílaba subsequente (feriam > feira, monasterio > mosteiro); síncope da consoante intervocálica (amavi > amai > amei); intercalação de vogal eufônica para suavizar o hiato (arena > arêa > areia); vocalização da prepositiva do grupo consonantal <ct>, <pt>, <cs> (=x), <lt>, <bs> (pectum > peito, october > outubro, sex (=cs) > seis, multum > muito, absentem > ausente).

Com relação à formação do ditongo nasal <ão>, Coutinho (1979, *apud* MENEGHEL, 2017, p. 70 - 71) afirma que: “as palavras terminadas em latim e em -anu, -ane, -one, passaram ao português respectivamente com a terminação -ão, -ã, ou -am e -om, conforme o atesta a língua arcaica”. Segundo Silva (2010, p. 5 - 6), a passagem de -anu > ão pode ser explicada,

por um mecanismo fonológico. O -n intervocálico tende a nasalizar a vogal anterior. Essa nasalidade é marcada pelo til em nossa língua desde o português arcaico, ocorrendo a queda do

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

-n. De acordo com Mattoso, o til (~) era uma abreviação do /n/ , colocado sobre a vogal anterior , prática própria dos copistas medievais. Assim temos -anu > ãu > ão.

Como o masculino no português é indicado pelo <o> e como a maioria das palavras terminadas em <ão> são masculinas, convencionou-se usar o <o> e não o <u> – desinência do acusativo da segunda declinação que indicava o gênero masculino no latim. Assim, -anu passou a <ão>, como observamos nos exemplos: veranus > verãu > verão; paganu > pagãu > pagão; manu > mãu > mão (SILVA, 2010).

No caso das terminações -ane, -ane > -ão, Silva (2010) explica que no latim o <e> e o <t> que sobrevinham o -n, sofreram apócope no português arcaico, o -n passou à posição final e no século XIII deu lugar ao -m. Assim, -ant > na > am , -unt > om , ane e one > am e por um processo de ditongação -am e -om passam para -ão – pane > pam > pão, sermone > sermom > sermão.

O vêneto, uma das numerosas línguas existentes na Península Itálica, “conservou em geral os ditongos do indo-europeu, cujo segundo elemento era *i* ou *u*: *ai*, *au*, *ei*, *oi*, *ou*” (FARIA, 1957, *apud* PERES; MENEGHEL, 2017, p. 45). Com a expansão do Império Romano houve intenso contato linguístico e, no século III a. C., o latim tornou-se a língua oficial de toda a Península Itálica. Desse modo, a estrutura fonético-fonológica latina prevalece no vêneto. De acordo com Frosi e Mioranza (1983, *apud* MENEGHEL, 2017, p. 46),

Do ponto de vista diacrônico, o ditongo latino *au* apresenta, na sua passagem para o vêneto, duas realizações diferentes: quando em posição tônica, sofre geralmente um processo de monotongação (*au* > *o*); quando em posição átona, monotonga-se ou conserva a forma latina. Isso explica a diminuta ocorrência desse ditongo nos dialetos italianos

Perez e Meneghel (2017) afirmam que a evolução do latim vulgar ocorreu de maneira distinta entre o vêneto e o PB, de *one* para *õ(n)*, no vêneto; e de *one* para *ão*, no português. Desse modo,

a interferência fônica do vêneto no português parece ter origem no fato de que o ditongo <ão>, existente no sistema de sons da língua portuguesa, inexistente no sistema vêneto. Diante dessas diferenças, um falante de vêneto, ao aprender o português, fará a transferência de traços de sua língua para a língua alvo, como acontece com o ditongo nasal <ão>. (PEREZ; MENEGHEL,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

2017, p. 46)

Essa característica é marcante nas comunidades colonizadas por imigrantes italianos, como é o caso do município de Palmeira, PR. A realização do ditongo tônico nasal <ão>, pelos ítalo-descendentes, corresponde às seguintes variantes: a pronúncia desse ditongo com a influência do vêneto, isto é, como [õ] ou [õw], como por exemplo, macar[õw]; e a pronúncia padrão do PB, como [ãw] (MENEGHEL, 2017).

3 O DITONGO TÔNICO NASAL <ÃO> EM PALMEIRA/PR

Este fenômeno linguístico foi estudado no PB por alguns pesquisadores. Destacamos alguns estudos relevantes para a nossa pesquisa. Margotti (2004), com a pesquisa intitulada “Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil”, abarca oito municípios do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina em sua análise. Seu corpus é composto por 32 entrevistas, num estilo de conversa semidirigida, resposta a um questionário e leitura. Com relação ao ditongo nasal, as variantes encontradas foram: [ãw] correspondendo a 70% dos dados; [õw] 16% do total; e, [õ] 14% do total.

Já Tomiello (2005) com a pesquisa “A variação do ditongo nasal -ão como prática social no português de São Marcos/RS” trata da alternância do ditongo nasal tônico – ão ~ on – no português dos falantes bilíngues da comunidade rural de São Marcos/RS. Foram feitas 24 entrevistas e foram encontradas 1650 ocorrências do ditongo nasal tônico, em 46% dos dados houve a realização variável –on e em 54%, não, ou seja, deu-se a pronúncia -ão.

A pesquisa de Horbach (2013) intitulada: “A variação do ditongo nasal ão nas comunidades bilíngues de Panambi e Flores Cunha, no Rio Grande do Sul” analisa a variação do ditongo nasal <ão> em final de vocábulo dos falantes bilíngues português-alemão e português-italiano. A amostra contempla 16 entrevistas do Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana na Região Sul) acrescidas de dados do Projeto ALERS (Atlas Linguístico Etnográfico da Região Sul do Brasil). Dentre as variáveis analisadas, as que favorecem a pronúncia de <ão> com a influência da língua de imigração foram: as palavras com duas ou mais sílabas, sujeitos com idade acima dos 50 anos, pessoas do sexo masculino e com escolaridade inferior a 4 anos.

Outro estudo é o de Meneghel (2017), “O ditongo nasal tônico -ão falado por

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

italo-descendentes de Santa Maria do Engano/ES: uma análise sociolinguística". A autora analisa os fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem a variação do ditongo nasal <ão> na fala dos descendentes de imigrantes italianos da comunidade de Santa Maria do Engano, em Alfredo Chaves/ES. Os dados correspondem a 40 entrevistas que resultaram em um total de 1956 ocorrências de <ão>, desse total, 562 (28,7%) apresentaram influência do vêneto, e 1394 (71, 3%) não apresentaram.

Essas pesquisas comprovam a existência da variação do ditongo nasal <ão> em algumas regiões do país e, por meio de análises sociolinguísticas, buscam a sistematização, analisando fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a realização do fenômeno.

Na cidade de Palmeira, PR, os imigrantes italianos começaram a chegar a partir dos anos de 1890, esses formaram uma colônia anarquista na localidade de Santa Bárbara, a Colônia Cecília. Estes anarquistas trouxeram consigo suas tradições culturais, entre essas, sua língua e seus ideais utópicos de uma sociedade sem governo, sem religião e sem hierarquia. Por essa característica, a comunidade italiana não possuía instituições religiosas e, devido ao seu pouco tempo de funcionamento, não manteve uma escola. Desse modo, a colônia e, principalmente, a família, apesar do anarquismo combatê-la, foram as únicas instituições nas quais a língua materna era disseminada.

Para análise do fenômeno, foi realizada uma pesquisa de campo para formação de um banco de dados de fala por meio de entrevistas sociolinguísticas. As conversas giraram em torno dos sentimentos dos informantes acerca de sua origem, hábitos, tradições, lembranças pessoais e da história, através de um Roteiro de Perguntas preparado para que se pudesse traçar a história da colonização e do contato linguístico nas localidades pesquisadas e para que conseguíssemos minimizar o Paradoxo do Observador (LABOV, 2008 [1972]).

As entrevistas foram feitas com gravador digital e tiveram a duração de, no mínimo, 40 minutos cada. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE –, permitindo a descrição e análise das informações levantadas. Por fim, as entrevistas foram transcritas (via análise de oitiva) e os dados foram levantados e quantificados.

Para esta pesquisa, foram selecionados 6 sujeitos – 3 homens e 3 mulheres – todos descendentes de italianos, nascidos e residentes ou que passaram 2/3 de sua vida na localidade de Santa Bárbara ou Cantagalo, em Palmeira, PR. Entre os

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

entrevistados, apenas o informante 2 teve como língua materna o vêneto e, posteriormente, aprendeu o português, mesmo assim, se autodenomina monolíngue, assim como os demais informantes.

A variável dependente considerada para o estudo é a realização do ditongo nasal <ão>, e nossas variantes são: a pronúncia desse ditongo com influência do vêneto [õ] ou [õw]; e a pronúncia padrão do português [ãw]. Nas entrevistas obtivemos um total de 920 ocorrências do ditongo nasal <ão>. Desse total, 275 (29,89%) apresentaram influência do vêneto, ou seja, foram realizadas com [õ] ou [õw], e 645 (70,11%) não apresentaram essa influência. Alguns dados dos informantes, bem como a produção de cada falante em relação a essa variável podem ser vistos na tabela 1.

Tabela 1: Perfil dos informantes e produção do ditongo nasal <ão>

Informante	Sexo	Idade	escolaridade	[ãw]	[õ] ou [õw]
1	M	83	2 anos	52/30,77%	117/69,23%
2	F	82	2 anos	67/51,94%	62/48,06%
3	M	75	2 anos	41/34,17%	79/65,83
4	F	76	2 anos	133/89,26%	16/10,74%
5	M	51	8 anos	149/100%	-
6	F	65	E. Superior	203/100%	-

Observando a tabela 1, notamos que todos os informantes têm idade superior a 50 anos. Apenas os informantes 5 e 6 não usaram a variante [õ] ou [õw] nas suas falas. Isso pode ter sido devido à escolaridade, dado que são os que têm mais anos de escolaridade da amostra até então coletada. As pesquisas de Tomiello (2005), Horbach (2013) e Meneghel (2017) comprovam que, quanto menor a escolaridade, maior o uso da variante de imigração é constatado. Apesar disso, essa variável e também a variável faixa etária não foram consideradas nessa pesquisa por entendermos que seria necessário um número maior de informantes para comprovação da influência desses fatores extralinguísticos.

Desse modo, as variáveis independentes estabelecidas para análise nesta

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

pesquisa foram: uma linguística – extensão do vocábulo e uma extralinguística – sexo/gênero.

4 EXTENSÃO DO VOCÁBULO

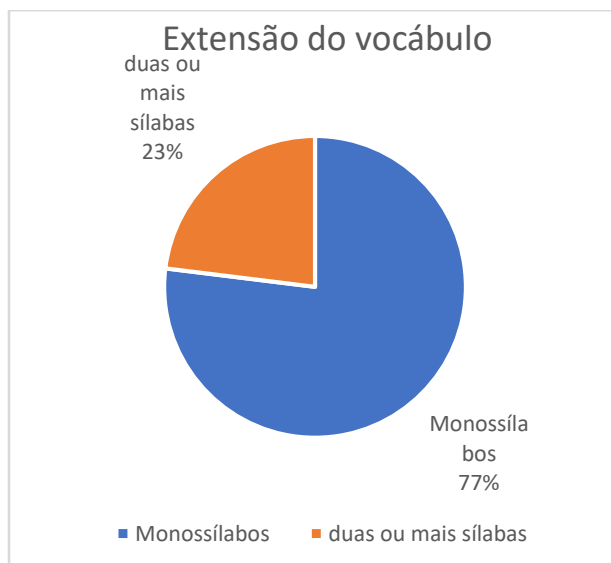
Essa variável foi analisada também em outros estudos. Em Margotti (2004) os vocábulos com mais de quatro sílabas e com duas sílabas, ambos com Peso Relativo (PR) .59, são os que mais favorecem a variante [ãõ], ao passo que os monossílabos, com PR .32, são os que menos favorecem. Os trissílabos, com PR .49, têm um comportamento quase neutro. Resultados parecidos podem ser observados em Horbach (2013), cujas palavras com mais de uma sílaba possuem um percentual maior de aplicação PR .55, comparadas aos monossílabos PR .43. Em Meneghel (2017), as palavras com duas ou mais sílabas foram as que mais favoreceram a produção do ditongo <ão> com influência do vêneto, PR .68, enquanto os monossílabos a desfavoreceram com PR .39. Já em Tomiello (2005) temos um resultado diferente, pois os monossílabos, com PR .60, condicionam favoravelmente a produção de -on, enquanto os dissílabos e trissílabos apresentaram PR .46, desfavorecendo levemente o fenômeno.

Considerando a extensão do vocábulo, examinamos duas variantes: uma sílaba e duas ou mais sílabas. Dentre as 920 ocorrências totais, com ou sem influência do vêneto, obtivemos 708 monossílabos (76,96%) e 212 palavras com duas ou mais sílabas (23,04%).

Gráfico 1 - Variável Extensão do Vocábulo

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020



Com relação aos monossílabos, foi muito significativo, em nossos dados, a ocorrência do vocábulo “não”, em todas as entrevistas foi majoritariamente o mais utilizado pelos entrevistados e, na sua maioria, sem a influência do vêneto. Também encontramos o vocábulo “estão” na sua forma reduzida “tão” e, por isso, este foi considerado monossílabo. E, ainda, encontramos o vocábulo “bom” pronunciado “bão” e este também foi acrescido na contagem. Outros monossílabos citados: mão, pão, são, vão e chão. Dentre os 708 monossílabos, 195 (27,54%) apresentaram influência do vêneto e 513 (72,46%) não apresentaram tal influência.

Das 212 palavras com duas sílabas ou mais, 80 (37,74%) foram produzidas como [õ] ou [õw] e 132 (62,26%) como [ãw]. Dentre os exemplos, temos: vacinação, injeção, feijão, geração, alemão, produção, criação, tradição, comemoração, etc.

Para melhor distribuição da influência da *extensão do vocábulo*, faremos uma análise particular de cada informante, para tal serão desconsiderados o informante 5 e a informante 6 porque ambos produziram o ditongo nasal <ão> na variedade [ãw] típica do PB, não havendo a variação com influência do vêneto em suas respectivas falas.

Informante 1 – produziu um total de 169 palavras com o ditongo nasal <ão>. Desses, 94 (55,62%) foram monossílabos e 75 (44,38%) tinham duas ou mais sílabas. Com relação aos monossílabos, 66 (70,21%) foram produzidos como [õ] ou [õw] (ou [ũ]) e 28 (29,79) como [ãw]. Das palavras com duas ou mais sílabas, 51 (68%) foram produzidas com [õ] ou [õw] e 24 (32%) como [ãw]. Percebe-se que o informante tem percentagem de uso muito próxima tanto para monossílabos quanto para palavras com mais sílabas. Desse modo, a extensão do vocábulo não é um fator influenciador na

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

produção do ditongo nasal <ão> com influência do vêneto, como pode ser observado no excerto do depoimento do informante 1:

Excerto 1

“É... a comemoraç[õw] do natal aqui era apenas uma reuni[õw] de família, né?! Porque principalmente aqui o... o fundo da Santa Bárbara que naquela época era tudo de italiano, e os italianos n[ũ] usavam assim uma comemoraç[õw] reliagiosa n[õ], no dia de natal. Hoje, praticamente é a mesma coisa, né? Porque poca coisa mudo. E hoje em dia, família de italiano... agora tem só três família de italiano é só Agottani, Artusi e Mezzadri e também, assim, uma comemoraç[õw] religiosa praticamente n[ũ]... Aquele que vai na igreja vai na igreja, aquele que n[ũ] vai reúne a família, né? É tradiç[õw] quando é natal, ano novo, páscoa, n[õ] é? Ent[õw], fazer um almoço de família e reuni toda a família pra comemora junto, né?!” (Informante 1).

Informante 2 – foram produzidos um total de 129 ditongos nasais <ão>. Desses, 102 (79,07%) foram de monossílabos e 27 (20,93) com duas ou mais sílabas. Na produção de monossílabos foi registrada 50 (49,02%) de [õ] ou [õw] (ou [ũ]) e 52 (50,98%) de [ãw]. Entre as palavras com mais sílabas, 15 (55,56%) foram produzidas sem a influência do vêneto e 12 (44,44%) sob essa influência. Não há uma diferença muito significativa entre a percentagem na variedade de produção de palavras com uma ou mais sílabas, porém, percebe-se que palavras com duas ou mais sílabas desfavorecem a influência do vêneto. A seguir um exemplo da fala do informante 2:

Excerto 2

“Tudo sen[õw] o que que nós comia? Polenta com feijão, chicória, queijo. De cedo queijo, naquele tempo a gente n[ũ] usava p[õw] que nem agora. Faz compra p[õw], compra cuque, né? Lá n[ũ] tinha isso.” (Informante 2)

Informante 3 – apresentou um total de 121 produções do ditongo nasal <ão>. Desses, 110 (90,91%) foram com uma sílaba e 11 (9,09%) com duas ou mais. No tocante aos monossílabos, 41 (37,27%) foram produzidos como [ãw] e 69 (62,73%) como [õ] ou [õw] (ou [ũ]). Dentre as palavras com duas ou mais sílabas, foram produzidas 11 palavras, dessas, (100%) apresentaram influência do vêneto. Assim, palavras com duas ou mais sílabas favorecem fortemente a influência do vêneto, como pode ser observado no fragmento da fala do informante 3:

Excerto 3

“É a gente respeita a religi[õw], mas não de frequenta festa, essas coisas de igreja, n[ũ] precisa muito. [...] Hoje mudou tudo, né? Antigamente os jovens n[ũ] tinha onde ir, né? N[ũ] tinha baile, n[ũ] tinha divers[õw]... só fica em casa, sair caçar passarinho com cetra

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

pros mato, andar o domingo o dia intero, né?” (Informante 3)

Informante 4 – o ditongo nasal <ão> foi produzido 138 vezes. Desse total, 138 (92,62%) foram monossílabos e 11 (7,38%) com duas ou mais sílabas. Com relação aos monossílabos, 128 (92,75%) foram produzidos como [ãw] e 10 (7,25%) como [õw] ou [õ]. Entre as palavras com duas ou mais sílabas, 6 (54,55) apresentaram influência do vêneto e 5 (45,45%) não apresentaram. Dessa maneira, verificamos que os monossílabos não favorecem a produção de [õw] ou [õ]. Isso pode ser observado no excerto do informante 4:

Excerto 4

“Nóis almoçava na roça, eu com ele, meu pai, nóis almoçava. Levava almoço cedo, almoçava, fazia chimar[õ] tomava lá na roça i... era muito bão. Eu gostava do nosso tempo. Hoje acho que falta porque n[ũ] pode fazê mais nada, não posso caminha nem longe mais.[...] Não, não é que a gente ficou morando na mesma casa, né. Tudo daí é... tem as lembrança dela, né? Que ela não... era uma mulher assim, ela fazia comida, i comida! Ela fazia comida... olha, a vizinhança aqui gava até o dia de hoje as comida que ela fazia. Ela fazia pão, fazia bolo, fazia cuque i... a mãe fazia de tudo!” (Informante 4)

Através dessa análise nos indivíduos verificamos que a extensão do vocábulo é um fator que exerce influência em alguns informantes. Já outros apresentam uma percentagem que pode ser considerada neutra entre a produção de monossílabos e palavras com duas ou mais sílabas.

5 SEXO/GÊNERO

Essa variável também foi analisada nos estudos citados nesta pesquisa. Em Tomiello (2005) observamos que os homens, com PR .58, favorecem o uso de -on, mulheres, com PR .43, desfavorecem. Horbach (2013) demonstra que o sexo masculino bilíngue favorece a variável com PR .56, enquanto as mulheres desfavorecem, com PR .44. Resultados parecidos também são encontrados em Meneghel (2017), cuja realização de <ão> com influência do vêneto é desfavorecida pelas mulheres, com PR .40, ao contrário dos homens, cujo PR é de .58.

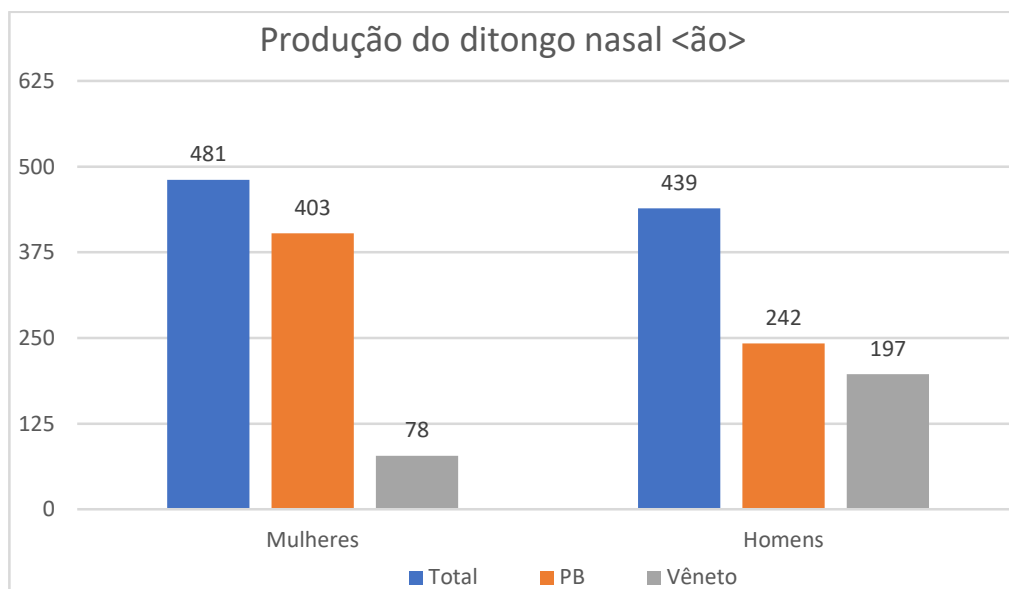
Em nossa pesquisa, analisando os dados percebemos que a realização de <ão> com influência do vêneto é menos utilizada pelas mulheres. Elas produziram 481 vezes o ditongo <ão>, desses, 403 (83,78%) não apresentaram influência do vêneto e 78 (16,22%) apresentaram essa influência. Com relação aos homens, foram constatadas 439 realizações do ditongo <ão>. Isto posto, 242 (55,13%) não apresentaram influência

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

do vêneto e 197 (44,87%) a apresentaram. Os resultados podem ser melhor visualizados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Variável Sexo/Gênero



A distribuição apresentada no gráfico 2 corrobora outros resultados de estudos sociolinguísticos aqui citados, os quais comprovam que as mulheres geralmente são mais suscetíveis às variantes de prestígio, se comparadas, nas mesmas condições, com os homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontamos, o vêneto apresenta características fonético/fonológicas diferentes do PB. Uma característica diferenciada é o ditongo nasal tônico <ão> que existe no PB e inexistente no vêneto. Apesar das duas línguas serem oriundas do latim vulgar, o processo de evolução de ambas é distinto. O português multiplicou o número de ditongos, enquanto o vêneto manteve as estruturas fonético fonológicas latinas. Assim, a evolução de -one, -ane e -one, no português, ocasionaram o surgimento de novos ditongos, entre eles o nasal tônico <ão>, e, no vêneto, -one acarretou em ô(n) (MENEGHEL, 2017).

Desse modo, os imigrantes e seus descendentes ao pronunciarem esse ditongo utilizaram as marcas fonéticas do seu dialeto e a pronúncia do <ão> apresenta como variantes: a pronúncia com a influência do vêneto, isto é, como [õ] ou [õw]; e a pronúncia

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

padrão do PB, como [ãw] (MENEHEL, 2017). Muitas pesquisas realizadas com ítalo-descendentes comprovam a existência dessas variações em suas falas.

Nesta pesquisa, pudemos verificar e comprovar a existência dessas variantes na fala dos descendentes de italianos do município de Palmeira, PR. Analisando nossos dados obtivemos um total de 920 ocorrências do ditongo nasal <ão>. Sendo que, desse total, 275 (29,89%) apresentaram influência do vêneto, ou seja, foram realizadas como [õ] ou [õw].

Dentre as variáveis analisadas, a extensão do vocábulo é um fator que favorece a produção de <ão> sob influência do vêneto em palavras com duas ou mais sílabas (62,26%) se comparadas aos monossílabos (27,54%). Esse resultado é semelhante ao encontrado nos estudos de Margotti (2004); Horbach (2013) e Meneghel (2017) .

Já em relação à variável sexo/gênero, assim como nas pesquisas sociolinguísticas de Tomiello (2005), Horbach (2013) e Meneghel (2017), nossos resultados comprovaram que as mulheres costumam utilizar a variante de prestígio mais que os homens. Neste caso, temos um indício de que a pronúncia com influência do vêneto é estigmatizada também na comunidade pesquisada. Contudo, isto necessita de uma quantidade maior de dados e de informantes analisados. Um número maior de informantes também irá proporcionar uma análise quantitativa mais detalhada. É o que pretendemos fazer na continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BUSSE, S.; BELONI, W. C. **Monotongação no Talian de Cascavel**. 16ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. UNIOESTE: 2013. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/jell/trabalhos/arquivos/000/000/027/original/ARTIGO_MONOTONGA%C3%87%C3%83O_NO_TALIN_WANIA_E_SANIMAR.pdf?1372950325
Acesso em: 29 Out. 2017.

CAIRA, R. **O italiano falado em Curitiba por um grupo de falantes nativos que vivem no Brasil há cerca de cinquenta anos**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2009.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

HORBACH, A. R. **A variação do ditongo nasal ão nas comunidades bilíngues de Panambi e Flores da Cunha**, no Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MALMBERG, B. **A Fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.
- MARGOTTI, F. W. **Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil**. Tese de doutoramento. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- MELLO NETO, Candido de. **O anarquismo experimental de Giovanni Rossi**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1996.
- MENEGHEL, S. A. P. **O ditongo nasal tônico –ão falado por itálo-descendentes de Santa Maria do Engano/ES: uma análise sociolinguística**. Dissertação de mestrado. Vitória: UFES, 2015.
- NASCIMENTO, D. **A influência do dialeto italiano no português falado pelos descendentes ítalo-brasileiros: uma análise sociolinguística da vogal nasal [ã]**. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/6135/1/PB_EL_I_2015_06.pdf
Acesso em: 29 Out. 2017.
- PEREIRA, E. C. **Grammatica histórica**. 2. ed. Seção de obras d' "O Estado de S. Paulo", 1919. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26058> Acesso em: 01 maio 2019.
- PERES, E. P.; MENEGHEL, S. A. P. **Consequências do contato entre o vêneto e o português em Santa Maria do Engano, Alfredo Chaves/ES: o ditongo nasal tônico <ão>**. Revista (Con)textos Linguísticos (Modelos baseados no uso): v. 11 n. 19, p. 42 – 62, 2017.
- SCHNELL, R. **Formação histórica de Palmeira: século XIX**. Ponta Grossa: Vila Velha, 2006.
- SILVA, N. B. **A formação do ditongo – ão: do latim para o português moderno**. Revista Graduando, nº1 jul./dez. 2010.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- TOMIELLO, M. **A variação do ditongo nasal tônico –ão como prática social no português de São Marcos/RS**. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul: UCS, 2005.
- TRENTO, A. **Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil**. São Paulo: Nobel, 1989.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O DESRESPEITO AO PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E AOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS DO PRESO COMO IMPULSIONADORES DA CRIMINALIDADE

Gelcione Carlos da Silva Ferreira²⁶

Alana Coutinho Pereira²⁷

Gisele Silva Lira de Resende²⁸

RESUMO: A leitura sobre o sistema prisional brasileiro, trouxe o estudo do tema: o desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana e aos direitos e garantias fundamentais do preso como impulsionadores da criminalidade, com o escopo de responder o seguinte problema: de que maneira o desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana e aos direitos e garantias fundamentais contribuem para o aumento da criminalidade no país? Este artigo teve como objetivo primordial avaliar como a inaplicabilidade dos direitos humanos afetam a ressocialização do apenado brasileiro, utilizando-se de uma pesquisa básica, bem como qualitativa, com as quais foi possível identificar de forma mais adequada os danos sofridos pelo apenado ante a ausência de aplicabilidade dos direitos humanos, formando um entendimento sólido e eficaz quanto ao tema abordado. Ademais, a pesquisa bibliográfica auxiliou na busca de fundamentação e compreensão do tema, afinal com o método de abordagem dedutivo, se tornou imprescindível a busca de doutrinadores como Greco (2015); Barros e Jordão (2016); e Miranda (2017), que tratam sobre a temática abordada. Constatou-se no transcorrer do artigo que a ignorância da sociedade em não aceitar que o apenado é um ser humano detentor de direitos e deveres, e enquanto não houver uma conscientização social da importância de zelar pelo bem do apenado a segurança pública continuará em colapso e a reincidência não cessará, sendo uma possível solução para esse problema a implementação de políticas públicas para conscientização social.

²⁶ Acadêmico do 7º semestre do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral – UniCathedral. E-mail.: gel_fc@outlook.com.

²⁷ Professora especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário, pela faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FACISA. Professora universitária do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral - UniCathedral. Atualmente é advogada. E-mail.: alana.coutinho@hotmail.com.

²⁸ Doutora em Educação. Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral - UniCathedral. E-mail.: gisele.lira@unicathedral.edu.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

PALAVRAS-CHAVE: Direitos humanos. Sistema Prisional. Políticas Públicas.

ABSTRACT: Reading about the Brazilian prison system, brought up the study of the theme: disrespect for the principle of human dignity and the fundamental rights and guarantees of prisoners as drivers of crime, with the aim of answering the following problem: how Does disrespect for the principle of human dignity and fundamental rights and guarantees contribute to the increase in crime in the country? The main objective of this article was to evaluate how the inapplicability of human rights affects the re-socialization of the Brazilian prisoner, using a basic as well as qualitative research, with which it was possible to identify more adequately the damages suffered by the prisoner in the absence applicability of human rights, forming a solid and effective understanding of the topic addressed. In addition, the bibliographic research helped in the search for reasoning and understanding of the theme, after all, with the deductive approach method, the search for doctrinators like Greco (2015); Barros and Jordão (2016); and Miranda (2017), who deal with the theme addressed. It was noted in the course of the article that society's ignorance of not accepting that the prisoner is a human being with rights and duties, and as long as there is no social awareness of the importance of caring for the prisoner's good, public security will continue to collapse and recidivism will not cease, and a possible solution to this problem is the implementation of public policies for social awareness.

KEYWORDS: Human rights. Prison System. Public policy.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano, ainda que racional, é capaz de cometer atos que vão além de imaginação. A sociedade é movida pelo medo do que o próprio homem pode fazer. Humanos temendo humanos. O reino animal, no que tange as demais espécies, são movidos a instintos que os impulsionam a suprir suas necessidades fisiológicas, enquanto o “*homo sapiens sapiens*”, um espécie “elitizada” por ser detentor de racionalidade, pratica atos bárbaros e cruéis contra seu semelhante, por motivos que fogem do quesito “necessidade”.

Maquiavel em sua obra popularmente conhecida como “O príncipe” diz “dê o poder ao homem e descobrirá quem ele realmente é”, frase comumente usada, mas nunca observada em seu sentido amplo. Pessoas quando detentoras de “poder” em face de outras, podem surpreender-se com os próprios atos. A sensação de superioridade revela um lado humano até então desconhecido. E isso se mostra dia após dia dentro das penitenciárias brasileiras.

A realidade no sistema prisional brasileiro (como em todo o mundo), evidência o que há de “pior” no homem, tanto aqueles que estão numa posição de autoridade,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

quanto nos que estão sendo monitorados. A tortura, a violência, o abuso físico e moral, são constantemente vivenciados e dissimulados por aqueles que os praticam.

Agentes carcerários que no exercício de sua função torturam, maltratam, abusam de detentos como se esses, objetos/coisas, fossem. Não menos diferente se dá o tratamento entre os próprios presos. Tais fatores são capazes de alterar a própria essência humana (referindo-se a capacidade de sentir, de amar). Pessoas de “bem”, são apreendidas e retornam ao convívio social completamente diferentes devido ao processo de prisionalização.

Nesse sentido, Ana Maria de Barros e Maria Perpétua Dantas Jordão em sua obra, mencionando Michel Foucault, destaca que:

Foucault (1977) destaca que o tratamento destinado aos reclusos cria uma rede de violações e de situações de conflito que ampliam a situação de marginalidade do prisioneiro, desumanizando-o, tornando-o marcado pelo passado de crimes, e a prisão passa a ser vista como a “habitação do crime”, lugar de criminosos, de pessoas inferiorizadas. (BARROS e JORDÃO, p.5, 2016)

Criou-se um aglomerado de pessoas que lutam pela sua sobrevivência, movidas por instinto, medo e dor. O lugar onde deveriam cumprir uma pena em que foi restrita somente sua liberdade, se transforma num campo de guerra. Aqueles que deveriam garantir a ordem, apoderam-se de sua autoridade para exercer a sua ânsia de domínio e controle. Os detentos não temem apenas aos seus companheiros como também aos agentes carcerários e, como foi dito anteriormente, o ser humano em situação de medo, é capaz de cometer atos que estão fora de sua imaginação, em prol de sua defesa.

Tais fatores são uma afronta direta aos direitos humanos, a dignidade da pessoa humana bem como aos direitos e garantias fundamentais consagrados na Constituição Federal do Brasil de 1988. Nesse sentido, surge o estudo do seguinte tema: O desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana e aos direitos e garantias fundamentais do preso como impulsionadores da criminalidade.

Como reflexo direto da crise em que se encontra o sistema penitenciário tem-se o aumento da criminalidade, o crescimento da própria população carcerária que, segundo dados colhidos no site do DEPEN (Departamento Penitenciário) ocupa a terceira maior população carcerária no ranking mundial.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Diante dessa realidade, levanta-se a seguinte problemática: de que maneira o desrespeito ao princípio da dignidade da pessoa humana e aos direitos e garantias fundamentais contribuem para o aumento da criminalidade no país?

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é avaliar como a inaplicabilidade dos direitos humanos afetam a ressocialização do apenado brasileiro.

Assim, para elaboração desse artigo utilizou-se uma pesquisa básica, pois almejou verificar como a ausência da aplicação dos direitos humanos afetam a ressocialização do apenado brasileiro.

De acordo com as questões levantadas neste artigo e a forma de abordagem do problema, a pesquisa qualitativa se mostrou a mais adequada para um melhor entendimento do tema, pois, busca-se entender, a complexidade dos danos impostos ao apenado pelas agressões aos seus direitos humanos inaplicados durante a recessão penal.

Desta forma, com o objetivo de possibilitar uma maior familiaridade da temática abordada e no intuito de levar ao leitor uma compreensão profunda dos danos sofridos pelo preso durante a reclusão penal, utilizou-se a pesquisa exploratória.

Ademais, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental por meio de artigos científicos, obras literárias, bem como a jurisprudência Brasileira que tratam do sistema penitenciário brasileiro. Portanto, foi adequado adotar como método de abordagem o dedutivo partindo do conceito mais geral sobre o desrespeito aos direitos humanos para então compreender e analisar como isso afeta o apenado e a sociedade como um todo.

Ante o exposto, busca-se por meio de pesquisas, demonstrar como o não atendimento aos direitos e garantias fundamentais do preso e o desrespeito a sua dignidade como pessoa possui um papel de protagonista no aumento da criminalidade, destacando a negligência do Estado como um dos principais motivadores do caos e do sentimento de insegurança pública que se vive.

2 O DESPREZO SOCIAL PARA COM O DESRESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS DO PRESO

O alarmante aumento do número de presos nas penitenciárias brasileiras reflete a deficiência do sistema de ressocialização, frustrando a finalidade restaurativa de pena. Além da superlotação nos presídios e outros estabelecimentos prisionais (o que já caracteriza uma insensibilidade Estatal para com os direitos do preso), nota-se o

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

aumento da criminalidade nas ruas e o enorme crescimento no que tange número de reincidentes.

A superlotação dos estabelecimentos prisionais evidenciam não apenas a omissão do Estado no que tange ao seu dever de agir e garantir o respeito a todos os direitos da pessoa aprisionada, como também um desrespeito a sociedade que, mesmo que indiretamente e de maneira distorcida, espera por justiça e, em troca, deparam com o aumento da criminalidade. Cuida-se de uma “estrada de mão dupla” em que todos os envolvidos estão se colidindo, vez que deveriam estar seguindo num único sentido, o da paz e harmonia social.

A violação dos direitos fundamentais e garantias do detento, tem sido vista com certo descaso pelo povo brasileiro e pelo Estado, o que justifica a inevitabilidade de haver programas de conscientização nesta área para que essa realidade possa ser modificada, diminuindo o número de reincidentes no mundo do crime. A mídia é, certamente, um dos responsáveis pela comemoração social diante do desacato aos direitos do preso e sua sucumbência a violência.

O descaso social para com o atendimento dos direitos e garantias fundamentais do preso, aos direitos humanos e a dignidade da pessoa humana, se dá, entre outros fatores, em razão da influência midiática no que tange a divulgação de informações, notícias que deem a entender que os “direitos humanos alcançam apenas aquele que cometeu o delito”. Rogério Greco comenta que:

Os direitos dos presos passaram a ser tratados com repúdio. A expressão “Direitos Humanos” começou a ser entendida de forma equivocada; a mídia se encarregou de perverter o seu real significado. Assim, quando a população em geral ouve dizer que os direitos humanos devem ser preservados, automaticamente faz ligação entre direitos humanos e direitos dos presos e, conseqüentemente, passam a questionar sua necessidade”. (GRECO, p. 73, 2015)

Assim, nota-se o poder de influência da mídia que, na busca desenfreada por audiência e destaque, divulgam notícias apresentando apenas partes dos acontecimentos para que possa dessa maneira, cativar a atenção do telespectador. Divulgam informações de forma a fazer crer que, os direitos humanos, visa apenas o lado infrator, pois não se publica o atendimento prestado a vítima bem como a sua família (vez que não é algo que dê audiência).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Preocupante ainda é como o cidadão se sente mais instigado a assistir notícias voltadas para o acontecimento de um crime do que notícias que não tenham cunho criminal ou “ruim”. E é dessa expectativa que as empresas midiáticas se aproveitam, despertando nesses indivíduos, sentimento de indignação e de vingança, contribuindo para o anseio de uma pena degradante e cruel para que se possa ter a sensação de “justiça”.

Na conjuntura atual, é nítido um clamor popular por mais penas e mais severidade, o que ultrapassa o simples meio social e passa ser uma questão de política pública. A mídia é a principal responsável por plantar a necessidade de saciar esse desejo incontrolável por justiça que ainda está ligado aos castigos físicos e a tortura. (MEDEIROS, p. 10, 2017)

Greco (2015) ainda continua enfatizando que a mídia, nesse aspecto, fez com que os direitos humanos fossem vistos com desafeição pela sociedade, despertando o senso de justiça baseado na tortura, no descaso, na humilhação e na depreciação do delinquente. Sentimento de justiça esse que já há muito foi superado. O que desperta naqueles que são defensores humanitários, uma sensação de retrocesso sociocultural.

Cominando a reprovabilidade social da conduta criminoso com a instigação tanto midiática quanto aquela provocada pela indignação subjetiva baseada nos sentimentos, tem-se como resultado o desprezo da população no que diz respeito a infringência dos direitos e garantias fundamentais e a dignidade do indivíduo encarcerado. Isto mostra-se evidente por meio do anseio social por uma pena degradante e cruel. Assim, ao tomar conhecimento das condições precárias e subumanas que sobrevivem os presos, há por parte da população, um sentimento de conformismo e satisfação.

Percebe-se portanto, cuidar-se de um “ciclo vicioso”: prende-se o indivíduo (a população alegre-se); o preso passa então por um período de sobrevivência desumano; a população crê ser apenas “à aplicação da justiça”; o indivíduo aprisionado é posto em liberdade sem o devido processo de ressocialização e, completamente modificado em sua essência, o que ocasiona em muitos casos a reincidência e por consequência o aumento da criminalidade.

3 DA NEGLIGÊNCIA DO ESTADO E PERDA DO CONTROLE DOS CENTROS PRISIONAIS

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O Estado, como detentor do poder de punir assim como possuidor da obrigação de garantir o mínimo existencial para os cidadãos, tem se abdicado de algumas de suas funções e, no caso do sistema penitenciário, perdido controle dos centros prisionais, ocasionando instabilidade da Segurança Pública que se vivencia atualmente.

Assim, a reflexão paira sobre o caráter preventivo da pena e seu cunho ressocializador, vinculado a responsabilidade do Estado como detentor do “*jus puniend*”, de garantir o mínimo existencial à pessoa presa, respeitando seus direitos básicos para que possa ainda ter sua dignidade respeitada. A negligência a esses direitos básicos encaminha a conclusão lógica de que o Estado é o principal vilão do sistema penitenciário e o responsável por sua falência.

A crise do Sistema Penitenciário do Brasil reflete a incapacidade do governo em assumir o gerenciamento das unidades prisionais como ambientes de reeducação e recuperação social. (BARROS e JORDÃO, p. 7, 2016)

Nesse aspecto, vê-se que o Estado, com sua notória negligência, perdeu o controle dos centros prisionais, o qual foi assumido por organizações criminosas, facções que submetem regras próprias e um sistema próprio de organização. Assim, Jéssica Conceição Calaça de Medeiros afirma:

Um dos reflexos da pena de prisão é o surgimento de um estado paralelo, criado e organizado pelos detentos, regrado por suas próprias leis e penas, atuando de forma bárbara, já que o verdadeiro Estado não consegue exercer seu poder de interferir nas esferas do cárcere, diante da perda de controle e da subcultura carcerária. (MEDEIROS, p. 8, 2017).

Não é suficiente que o Estado apenas construa e forneça edifícios para o cumprimento da pena, é necessário que garanta que esse cumprimento seja efetuado de forma digna, que os detentos não tenham seus direitos básicos violados, que não sejam tratados como amontoados de humanos desprovidos da capacidade de ser considerado pessoa. Faz-se necessário prezar pelos direitos garantidos constitucionalmente e garantir o mínimo existencial que, certamente não se trata apenas de uma estrutura física edificada.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

4 O NÃO ATENDIMENTO AOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS DO PRESO

A preocupação com a reeducação do indivíduo e o respeito aos seus direitos precisa ser levado em consideração tanto pelos órgãos governamentais de controle das penitenciárias brasileiras quanto pela sociedade como um todo. Daí então a importância de se concretizar a ideologia restaurativa, pois, como disserta Guilherme de Souza Nucci:

O cenário das punições tem, na essência, a finalidade de pacificação social, muito embora pareça, em princípio, uma contradição latente falar, ao mesmo tempo, em punir e pacificar. Entretanto, é exatamente assim que ainda funciona o mecanismo humano de equilíbrio entre o bem e o mal. (NUCCI, p. 885, 2018).

Não basta que se criem leis, é preciso que as materialize, é necessário que os Princípios Constitucionais, as diretrizes da Lei de Execução Penal bem como as Orientações trazidas pela Declaração de Direitos Humanos sejam seguidas a rigor e saiam do plano meramente formal.

É necessário que se entenda que, com a prática de um crime, o infrator não deixa de ser humano, logo, não deixa de ser detentor de direitos e é dever do Estado observar e atender a esses direitos, quer seja por meio de políticas públicas que visam materializar o que está positivado em lei, quer seja por meios que venham a modificar o sistema prisional brasileiro.

Contudo, por mais que o Estado tenha o poder/dever (ou, melhor, o dever /poder) de fazer valer o seu *ius puniendi*, este deverá ser levado a efeito preservando-se, sempre, os direitos inerentes à pessoa, que não cederam em virtude da prática da infração penal. (GRECO, p. 18, 2015).

É importante que a sociedade entenda que a prisão não é *Ad Aeternum*, o desrespeito e o desacato aos direitos básicos do preso geram efeitos na pessoa apreendida que em grande maioria passam por um processo de “prisionalização” (adaptação a prisão) que molda a pessoa, e que essa moldagem muitas vezes perdura mesmo fora da cadeia sendo irreversível.

A violência e a brutalização das relações pessoais determinam a acomodação ou não do indivíduo a este mundo, embrutece o

indivíduo, altera os seus valores, criando uma cultura específica que pode levar o detento a um mergulho mais acentuado no mundo da criminalidade. (BARROS e JORDÃO, p. 14,2016)

O que chamam de escola do crime, pode-se também chamar-se de “amontoados de sobreviventes”, pois é disso que se trata. Fala-se em reeducação, enquanto aquele que deveria estar sendo reeducado em condições dignas, vivencia rotineiramente um “holocausto adaptado”.

4.1 DA SUSPENSÃO DOS DIREITOS POLÍTICOS DO PRESO DEFINITIVO: COLISÃO COM NORMAS E PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Ainda sobre o não atendimento aos direitos e garantias fundamentais do preso, inclui-se, a suspensão aos direitos políticos, previsto no art. 15 inciso III da Constituição Federal. Cuida-se de uma previsão legal que, conforme afirma João Vitor Silva Miranda, pouco foi discutida na época da sua elaboração.

Em pesquisas aos Anais da ANC, percebe-se que a questão da suspensão dos direitos políticos das pessoas condenadas criminalmente foi muito pouco discutida. A grande maioria de propostas de redação do texto constitucional referente ao tema da perda e suspensão dos direitos políticos incluíam aqueles no rol dos suspensos, sem qualquer justificativa. (MIRANDA, p 09, 2017).

Nas oportunidades posteriores que se teve de discussão do tema, até mesmo no que foi apresentado na Emenda Aditiva nº ES-30-373 (1987), pelo constituinte Vasco Alves, foi rejeitada tendo como um dos fundamentos base a questão da logística no que tange a condução dos detentos para votarem em épocas de eleição e, a falta de especificação na referida Emenda do tipo de preso que se refere. O que provoca estranheza pois ainda hoje o texto constitucional não especifica que tipo de condenação por sentença penal condenatória transitada em julgado suspenderia os direitos políticos do condenado, deixando a mercê da aplicação da norma, todo indivíduo que for criminalmente condenado por sentença penal condenatória transitada em julgado.

O argumento concernente às dificuldades logísticas, por sua vez, é frágil. Não é apresentado como uma dificuldade que requer adequação de metas para o alcance de algum objetivo, mas sim como óbice total à garantia do direito. (MIRANDA, p. 11, 2017)

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Em que pese o texto constitucional em comento seja de eficácia plena, portanto, de aplicação imediata e não passível de declaração de inconstitucionalidade, por se tratar de normas instituídas pelo legislador constituinte originário, é de se ressaltar a colisão deste dispositivo constitucional à direitos e garantias fundamentais e à princípios norteadores da República Federativa bem como aos direitos individuais de primeira geração do cidadão mais especificadamente, o direito ao voto. O sufrágio universal, a cidadania, a dignidade da pessoa humana são pilares fundamentais do Estado Democrático que se colidem com a disposto no artigo 15, inciso III da Carta Magma.

No atual cenário do sistema penitenciário brasileiro, é de grande notoriedade a influência e a diferença numérica que a suspensão do direito ao voto do condenado definitivo que cumpre a pena, pode trazer aos resultados de eleições a nível Municipal, Estadual e Federal. O que remete a conclusão de que essa suspensão, ainda que advinda do poder constituinte, se caracteriza claramente como “jogada política”.

Vasco Alves, constituinte, em sua proposta de Emenda Aditiva anteriormente citada, já mencionava como justificativa de seu projeto da retirada da suspensão dos direitos políticos do preso como pena acessória, a grave situação do sistema carcerário nacional, isso em 1987, quiçá nos dias atuais. Assim, João Vitor Silva Miranda cita algumas justificativas para o voto do preso, de acordo com a o Destaque da Ementa anteriormente mencionada, dentre eles:

[...] A grave situação do sistema carcerário nacional; a possibilidade de que, com o direito ao voto garantido, os administradores públicos dedicassem maior assistência aos problemas do sistema prisional; a importância de se atribuir ao menos parcela da cidadania ao recluso, de modo a respeitar os seus direitos políticos[...]. (Brasil, 1987 *apud* MIRANDA. 2017. P.10.)

Ademais, como percebe-se, a suspensão dos direitos políticos do detento, é mais uma, dentre as várias lesões aos direitos e garantias fundamentais do preso, o que, além de estar segregado fisicamente, também está como ser político que naturalmente é. A perspectiva que aponta a suspensão dos direitos políticos daquele que está encarcerado, é um dos motivadores para que a sociedade tenha a visão de que estes, não são “merecedores” e nem detentores de direito algum. Impulsionando mais uma vez, a marginalização do preso e por consequência o crescimento da criminalidade.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto e, levando em consideração a importância do tema abordado, vê-se que não há como se falar em melhoria sem se falar em conscientização. O primeiro passo para a evolução é a conscientização e desapego a ignorância e a alienação imposta pela mídia, dentre outros veículos de comunicação.

Se faz necessário que se busque um equilíbrio social, um controle por parte do Estado sobre a equivalências de direitos, o combate a marginalização das penitenciárias de forma apaziguadora, a conscientização social e também do apenado sobre a reprovabilidade de sua conduta bem como da contribuição social para que o mesmo viesse a delinquir.

Ainda, é imprescindível que se buscar soluções reais para os problemas existentes dentro das penitenciárias e que como consequência alastram pelas ruas, conscientizando os cidadãos da importância do atendimento aos direitos e garantias fundamentais do preso e desmistificando a visão distorcida que se tem de que “direitos humanos é direito apenas de presos”.

Por fim, é de suma importância que o Estado tome as medidas que forem necessárias para que o sistema prisional saia do Estado de Coisa Inconstitucional, vez que não atende aos direitos e garantias fundamentais do preso preceituados na Constituição Federal. É indispensável que se garanta o “mínimo existencial” respeitando a sua dignidade como pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ana Maria de. JORDÃO. Maria Perpétua Dantas. **A Cidadania e o Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2016. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/ppgdh/images/documentos/anamb1.pdf>. Acesso em 08 Ago. 2019

BRASIL. **Departamento Penitenciário Nacional. Ministério Da Justiça E Segurança Pública**. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/infopen>. Acesso em: 27 Mar. 2020

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

GRECO, Rogério. **Sistema Prisional - Colapso Atual e Soluções Alternativas**. 2ª ed. Niterói: Impetus, 2015

MEDEIROS, Jéssica Conceição Calaça de. **O Colapso do Sistema Prisional e a Mercantilização do Cárcere**. Disponível em <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/espen/Ocolapsod2017.pdf> – Acesso em 11 Ago. 2019.

MIRANDA, João Vitor Silva. **Crítica à Suspensão dos Direito Político Ativo das Pessoas Condenadas Criminalmente**. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revive/article/view/5059> - Acesso em 27 Mar. 2020

NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de Direito Penal - Parte Geral** Vol. 1, 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense. 2018.

O QUE É O EAD? ESTUDO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018

Heider Carlos Matos²⁹
Carla Daniella Teixeira Girard³⁰
Letícia Graciela dos Santos Lobato³¹

RESUMO: O trabalho resulta da pesquisa sobre Educação a Distância e sobre Ensino Superior e tem por objetivo compreender a história e evolução da modalidade no Brasil, bem como os fenômenos que contribuíram para a sua constituição. O Censo da Educação Superior foi utilizado como base para entender o cenário atual da educação superior brasileira, possibilitando traçar um panorama entre a modalidade presencial e a distância. Para tanto, a metodologia inclui o levantamento bibliográfico de estudos já realizados sobre o assunto, e de temas relacionados nas Ciências Educacionais e na História. Como referências principais, trabalha-se com Moran (2002), Moore e Kearsley (2008), Garcia e Junior (2015), Aretio (1996), Hack (2012) para conceituar o EaD. Nunes (2009), Guarezi (2009), Alves (2009), Faria e Salvadori (2010), Castells (2003), Kipnis (2012) para entender o processo histórico e exposição do estudo do Censo da Educação Superior para apresentar os números da Educação Superior Brasileira: EaD e presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Superior. EaD. TICS.

ABSTRACT: The work results from research on Distance Education (DE) and Higher Education and aims to understand the history and evolution of the sport in Brazil, as well

²⁹ Mestrando em Educação. E-mail: heidercarlosmatos@hotmail.com.

³⁰ Doutoranda em Educação. E-mail: carlinhagirard@yahoo.com.br.

³¹ Mestranda em Educação. E-mail: leticia.graciela@yahoo.com.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

as the phenomena that contributed to its constitution. The Higher Education Census was used as a basis to understand the current scenario of Brazilian higher education, making it possible to draw a scenario between the classroom and distance learning. To this end, the methodology includes a bibliographic survey of studies already carried out on the subject, and related topics in Educational Sciences and History. As main references, we work with Moran (2002), Moore and Kearsley (2008), Garcia and Junior (2015), Aretio (1996), Hack (2012) to conceptualize distance education. Nunes (2009), Guarezi (2009), Alves (2009), Faria and Salvadori (2010), Castells (2003), Kipnis (2012) to understand the historical process and exposure of the Higher Education Census study to present the figures of the Brazilian higher education: distance and face-to-face.

KEYWORDS: Education. University education. EaD. TICS.

1 INTRODUÇÃO

A Educação à Distância (EaD) não tem uma data ou um evento específico de sua criação. Experimentos foram feitos ao redor do planeta na tentativa proporcionar o ensino a distância. É possível relacioná-lo com a tecnologia ou com sua evolução. Desde a prensa (e conseqüentemente a imprensa), inventada por Gutemberg até o *boom* das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

O EaD ganhou padrão, mercado, novas possibilidades de ensino foram criadas tornando-se política de ensino e modelo a ser utilizado para a expansão do setor educacional, visando atingir locais que a Educação Presencial não conseguiu atingir. Logo, por meio de pesquisas, como o Censo da Educação Superior Brasileiro, é possível acompanhar sua evolução, bem como, sua penetração nos mercados e por fim suas métricas, preocupação final deste trabalho intitulado: Trajetória da Educação a Distância: estudo do Censo da Educação 2018.

O objetivo central deste trabalho é apresentar os dados da Educação a Distância *versus* Educação Presencial utilizando os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2018 (último estudo lançado). Mas antes disso foi precisar entender os conceitos do EaD, debatido por vários autores, o seu processo histórico de constituição, sua relação com a tecnologia, com os meios de Comunicação de Massa e com as novas TIC.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de entender o atual cenário do EaD que apresenta crescimento e expansão para todos os Estados Brasileiros. O censo de 2018 foi o mais esperado frente a adoção de novas políticas e liberação de novos cursos

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

para oferta na modalidade. Esperava-se um crescimento “fora da curva”. Infelizmente, o crescimento foi menor do que esperado, mas o número de matrículas pela primeira vez foi superior ao da modalidade presencial.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi de levantamento bibliográfico de estudos já realizados sobre o assunto, e de temas relacionados nas Ciências Educacionais e na História. Como referências principais, trabalhamos com Moran (2002), Moore e Kearsley (2008), Garcia e Junior (2015), Aretio (1996), Hack (2012) para conceituar o EaD. Nunes (2009), Guarezi (2009), Alves (2009), Faria e Salvadori (2010), Castells (2003), Kipnis (2012) para entender o processo histórico e exposição do estudo do Censo da Educação Superior para apresentar os números da Educação Superior Brasileira: EaD e presencial.

2 O QUE É O EAD?

Educação a Distância ou simplesmente EaD é um termo ou expressão difundida e propagada cotidianamente pelas Instituições de Ensino através de plataformas digitais e campanhas publicitárias nos meios diversos de comunicação. Mas afinal, o que é a Educação a Distância? É associada as TICs, mas alguns autores apresentam conceitos que não fazem esta ligação. Outros já a relacionam diretamente as TICs.

Por isso, para Moran (2002, p. 1) a EaD é como:

Ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

A Multidimensionalidade é termo central para Moore e Kearsley (2008) explicar o conceito de Educação a Distância. Assim, a EAD é o “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Garcia e Junior (2015), discorrem que é possível classificar os processos educativos envolvendo duas variáveis: tempo e espaço. Nos processos de educação

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

presenciais professor e aluno se encontram no mesmo espaço e ao mesmo tempo, a exemplo das atividades educacionais realizadas em sala de aula. Na EAD há uma separação do professor e aluno no espaço e/ou tempo. Portanto, ela foi conhecida por muito tempo como o processo educacional que ocorria sem a presença do professor, na qual todo o material instrucional era enviado por correio e que o aluno deveria realizar seus estudos de forma individual e autônoma, a partir do material recebido, geralmente impresso, que havia sido preparado especialmente para aquele curso, com o envio posterior, pelo aluno, de lições ou trabalhos por correspondência.

Com o avanço tecnológico, novos meios de comunicação ampliaram o acesso à informação através de jornais, revistas, rádio, televisão, vídeo e, a EAD também passou a ser veiculada por estas outras TIC. Este tipo de curso sempre “foi valorizado pelo fato do aluno ter flexibilidade do tempo (horários não convencionais de aula) e por ser realizado pelo aluno em qualquer lugar que esteja o que exige, do aluno, disciplina e boas estratégias de estudo” (GARCIA; JUNIOR, 2015. p.1). Além do mais, complementa-se que a EAD é vista como:

Um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que desvia da sala de aula a preferência da interação entre docentes e estudantes, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos educacionais e de apoio de uma organização tutorial que incentiva a aprendizagem independente e flexível dos alunos. Isto é, nesta modalidade de ensino não há dependência direta e supervisão sistemática do docente, mas o aluno recebe o apoio de uma equipe multidisciplinar que é responsável pelo planejamento do material, seu desenvolvimento, produção e distribuição, além de guiar a aprendizagem dos estudantes através das diversas formas existentes de tutoria, que garante uma comunicação fluida em duas vias, ao contrário da comunicação de sentido único, suposta por alguns (ARETIO, 1996 *apud* HACK, 2012, p.14).

O autor relata não aceitar a definição de EaD como uma educação distante, em que o aluno esteja isolado, pois entendemos que se manterá a interatividade constante com os colegas, tutores e professores, em um processo de comunicação dialógica. Mesmo que seja possível ensinar a distância e considerar o aluno um mero receptor das mensagens educativas, ratificamos o entendimento de Aretio (1996) de que para existir educação deve se estabelecer comunicação completa, de mão dupla, com a possibilidade de *feedback* entre docente e discente: “La posibilidad del diálogo es

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

consustancial al proceso de optimización que comporta el hacer educativo (ARETIO, 1996, *apud* HACK 2012, p.15).

Hack (2012, p.15) entende como “uma modalidade capaz de realizar o processo de construção do conhecimento de forma crítica, criativa e contextualizada, no momento em que o encontro presencial do educador e do educando não ocorrer, promovendo-se, então, a comunicação educativa através de múltiplas tecnologias”.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio do art. 80 do Decreto 2.494 define a EAD como:

É uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998).

Em resumo, a EAD é a modalidade de ensino que utiliza métodos, técnicas, estratégias e meios variados para intermediar o ensino. Nessa metodologia, aluno e professor são separados fisicamente. Por intermédio das TIC, não há o intermédio de professor e o aluno estuda interagindo com a tecnologia.

3 INÍCIO DO EAD

Para Nunes (2009), a primeira notícia de método de ensino a distância ocorreu em 1728 com o registro de um anúncio, no *Gazette de Boston*, nos Estados Unidos, de aulas por correspondências. Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette de Boston*, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos.

Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o *Skerry's College* ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service* ministrou cursos de contabilidade. Novamente nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster (NUNES, 2009, p.3).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Entretanto Holmberg (1986), citado por Romiszowski (2009) explica que o conceito de EAD sempre esteve associado ao uso de meios tecnológicos e que o EaD surgiu no XV após a criação da prensa por Gutemberg, na Alemanha, e consequentemente com o surgimento da imprensa.

Em primeiro lugar, a EAD sempre esteve associada ao emprego de meios tecnológicos para armazenar e transmitir informações entre os participantes, ou atores, no processo de ensino-aprendizagem. Na primeira 'geração' de EAD — ensino por correspondência — o principal meio de armazenamento foi o papel e foram as tecnologias de impressão de cópias em massa, cada vez mais baratas, que viabilizaram o uso desse meio para a educação. Mas, apesar da invenção do processo de impressão de cópias em massa por Gutenberg nos anos 1430-50, e a gradual disseminação de livros impressos a uma clientela de leitores cada vez maior, a EAD como processo viável de ensino-aprendizagem somente apareceu 400 anos mais tarde, quando os sistemas dos correios se aproveitaram das novas TIC ferroviária para baratear o custo de transmissão de correspondências (HOLMBERG, 1986 *apud* ROMISZOWSKI, 2009).

Freitas (2008) explica que a partir da segunda metade do século XIX, o desenvolvimento da EAD pode ser considerado com êxito, a fim de qualificar e especializar mão-de-obra, face às novas demandas da nascente industrialização, da mecanização e divisão dos processos de trabalho e continuou ao longo do tempo.

É possível encontrar origens do EAD em vários lugares e momentos da história. A primeira geração, com forte característica no estudo por correspondência, ocorreu entre 1728 e 1970. Sua difusão no mundo se deve à França, Espanha e Inglaterra.

Mas o verdadeiro impulso se deu a partir de meados dos anos 60, com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes (PERRY; RUMBLE, 1987, *apud* NUNES, 2009, p.3).

Do início do século XX até a Segunda Grande Guerra, novas metodologias foram desenvolvidas e aplicadas ao ensino por correspondência. Estes métodos foram influenciados pelos novos Meios de Comunicação de Massa e a grande necessidade de formação de novos recrutas, como explica Nunes:

A necessidade de rápida capacitação de recrutas norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial fez aparecerem novos métodos, entre eles se destacam as experiências de Fred Keller (1983) para o ensino da recepção do Código Morse, que

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

logo foram utilizados, em tempos de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de novas capacidades laborais nas populações que migraram em grande quantidade do campo para as cidades na Europa em reconstrução (NUNES, 2009, p. 3)

A segunda geração tem como modelo de produção o neofordismo buscando estratégias de alta inovação de produtos e variabilidade do processo de produção, conservando a organização fragmentada e controlada de trabalho.

Essa transição impulsionou a EAD a buscar novos caminhos na tentativa de superação dos paradigmas da sociologia industrial. Nesse período, passaram a coexistir duas tendências: de um lado um estilo ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais (BELLONI, 1999).

A *Open University*, como modelo de Universidade Aberta, foi considerada um marco importante nesse período de transição da primeira para a segunda geração da EAD (GUAREZI, 2009, p. 30). Essa geração utilizou o Rádio e a Televisão como meios para implementação e uso do EAD e a tornou mais aberta, oferecendo maiores oportunidades de escolha temática e tempo de estudo e ainda tratamento personalizado as necessidades individuais do alunado.

Em 1990, tem início o período considerado a terceira geração, a qual, por sua vez, caracteriza-se pela utilização de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, como explica Guarezi (2009).

Como foi possível observar a EAD tem relação direta com a tecnologia e tem evoluído à medida que novas possibilidades de informação e comunicação são criadas.

4 EAD NO BRASIL

Alves (2009) relata que a trajetória da EAD no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, e ainda, alguns momentos de estagnação, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor. De acordo com mesmo autor, existem registros que colocam o Brasil entre os principais do mundo no que se referia à mesma até os anos de 1970. Depois dessa época o Brasil “estagnou e outras nações avançaram e, somente no fim do milênio é que as ações positivas voltaram gerando desenvolvimento considerável nesta modalidade educacional” (ALVES, 2009, p. 9).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Faria e Salvadori (2010) afirmam que pesquisas mostram que já antes de 1900 existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro, como o Jornal do Brasil, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Eram cursos de datilografia ministrados por professoras particulares e não por Instituições, mas tratavam-se de iniciativas isoladas (FARIA E SALVADORI, 2010)

Alves (2010) traz dados de 1904 da instalação das Escolas Internacionais no território brasileiro, é possível demarcar oficialmente este fato. Estas escolas se tratavam de unidades de ensino estruturadas que eram filiais de uma organização norte-americana. Os cursos sempre eram voltados para pessoas que buscavam empregos, principalmente nos setores de serviços e comércio. Naturalmente o ensino era por correspondência e os materiais didáticos enviados pelos correios, que utilizavam as ferrovias para transporte.

Guarezi (2009) cita como fato importante da EAD a Fundação do Instituto Universal, que apesar de ter sido fundado em 1941, também é considerado como uma das primeiras experiências da modalidade no Brasil, utilizando basicamente material impresso.

Alves (2009) cita várias experiências realizadas em solo brasileiro em que outras instituições destacavam-se por também iniciar cursos por correspondência, entre eles a Escola Rádio Postal criada pela Igreja Adventista em 1943 que oferecia cursos bíblicos; o Senac, que começou suas atividades em 1946 e desenvolveu no Rio de Janeiro e São Paulo a Universidade do Ar que já atingia 318 localidades em 1950; e, a Igreja católica por meio da diocese de Natal/RN, que criou em 1959 algumas escolas radiofônicas que originaram o movimento de Educação de Base.

O Rádio também foi de suma importância para difusão do Ensino EAD no Brasil. Em 1923, por meio de uma iniciativa privada e que teve bastante êxito, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. O projeto era considerado pioneiro, entretanto trazia preocupação ao Governo da época que temia a transmissão de programas considerados subversivos. A educação via rádio foi, até esse momento, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência.

Os primeiros registros do EAD na Televisão no Brasileira ocorreram a partir da década 1960 quando o Código Brasileiro de Telecomunicações, criado em 1967, que determinou a transmissão de programas educacionais por emissoras de rádio e televisão educativa.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Em 1981, o Sistema de Nacional de Radiofusão, com a criação do Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (Funtevê) possibilitou que programas educativos fossem colocados no ar em parceria com canais de rádio e televisão educativa. A partir daí as instituições privadas começaram a desenvolver projetos próprios em paralelo com os Governos Federal e Estaduais.

Em 1990, as emissoras foram desobrigadas de transmitir programas educativos e em consequência houve retrocesso no EAD. O tempo passou e os resultados concretos não apareceram apesar de várias ações terem sido propostas e levadas a cabo. Podem ser citadas algumas iniciativas como a da Fundação Roberto Marinho com os tele cursos, e a própria TV Educativa com seus programas. No entanto, a forma de difusão dependia das emissoras abertas ou a cabo para o acesso da população em geral.

Os computadores chegaram ao Brasil em 1970, por iniciativa de Universidades. Os aparelhos eram imensos e de alto custo. Dezoito anos mais tarde, por iniciativa Sociedade de Estudantes e Professores Universitários Paulistanos (Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo) e cariocas (Universidade Federal do Rio de Janeiro e Laboratório Nacional de Computação Científica). Mas foi somente em 1996, que a internet brasileira passou a ter provedores comerciais iniciando assim seu desenvolvimento e expansão.

Posteriormente, "já disponível nos computadores pessoais, a Internet ajudou a consolidar a propagação do ensino a distância para todo o sistema educativo brasileiro e mundial" (ALVES, 2009, p.10). A internet possibilitou rapidamente a inclusão digital de praticamente todo o país e o EAD é dependente nos dias atuais dessa tecnologia.

Alves conclui que a história da EAD no Brasil pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno. Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das Escolas Internacionais (1904), que representam o ponto de partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923).

[...] A terceira instituição é a Abed, que vem colaborando com o desenvolvimento da EAD no Brasil e promovendo a articulação de instituições e profissionais, não só no país como no exterior. Organiza congressos anualmente, hoje internacionais, e promove seminários nacionais (ALVES, 2009, p.10).

5 EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Castells (2003) considera o momento atual como um período de transição da revolução tecnológica iniciada na década de 1970 até a entrada no século XXI, com maior clareza sobre não somente a necessidade de mudanças, mas também quanto a seu direcionamento. O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

A partir desse raciocínio Kipnis (2012) entende a sociedade pós-industrial como sociedade do conhecimento, trazendo para o centro a educação e o acesso à informação, com influência direta nas instituições educacionais, em suas diferentes dimensões.

Nesse sentido, a EAD e as universidades, bem como outros tipos de instituições educacionais de nível superior, também estão sendo influenciadas pelo impacto causado pelas TICs. O EAD se vê diante de uma nova geração, em relação a outras anteriores definidas pelas tecnologias da época, e as instituições de educação superior se deparam com o atendimento a uma demanda crescente por acesso ao conhecimento e à formação profissional para atuar em um mercado capitalista qualitativamente diferente. Esse cenário atual permite compreender melhor como a EAD veio se desenvolvendo nas instituições educacionais de nível superior no Brasil (KIPNIS, 2012, p.208).

A década de 1990 caracterizou-se pela difusão da revolução nas TICs, marcando o período de início efetivo de entrada da EAD nas instituições de Educação Superior. Nessa mesma década, o EAD foi reconhecido formalmente pelo marco legal brasileiro.

A abertura legal para o ensino superior a distância aconteceu na nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em suas Disposições Gerais, Art. 80, a LDB atribuiu ao Poder Público o papel de incentivar “[...] o desenvolvimento [...] de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades [...], e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Kipnis (2012) afirma que foi na década de 1990 que as universidades começam a despertar para a EAD, principalmente aproveitando a disseminação das TICs e sua aplicação no processo educacional. Esse é o momento, também, em que os Governos Federal e Estadual colocam a EAD em suas agendas de política pública, estimulando a

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

participação das universidades. A grande mudança, no entanto, se deu, e continua em processo, à medida que cursos de graduação a distância foram sendo ofertados pelas IESs. (KIPNIS, 2012, p.211).

Hack (2012) explica que caminhada brasileira no ensino superior a distância parte de uma experiência iniciada em 1998 e está conquistando espaços paulatinamente. O primeiro curso universitário a distância em nosso país foi encabeçada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O projeto pioneiro criado pela UFMT em 1998 visava formar professores da rede pública a partir da Licenciatura em Educação Básica, da 1ª à 4ª série a distância.

Dois outros marcos são importantes para a consolidação da EAD no Brasil:

A primeira foi a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Esta teve seu lançamento em junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem e também em EAD, consolidou-se como um importante ator, tanto na divulgação da EAD e de toda a inovação inerente, quanto no debate sobre o futuro dessa modalidade a partir de seus congressos. (KIPNIS, 2012).

O Segundo, visando ampliar o acesso e diversificar a oferta de ensino superior em nosso país, no ano de 2005, o MEC criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atua até os dias atuais em parcerias que universidade e institutos federais.

Kipnis (2012) explica que o órgão tem como base o aprimoramento da EaD, a UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos pela ampla articulação entre instituições públicas de educação superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da EaD, acesso à formação especializada para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

No Brasil, o EaD, independente de qual seja o seu marco inicial, está presente há mais de 100 anos. Dos cursos por correspondências, passando pelas rádios e televisões educativas até a era da internet. Essa modalidade, com auxílio das TICs, tem ganhado espaços nunca visto antes, quebrando fronteiras e chegando a lugares longínquos do Brasil e do Mundo. No Ensino Superior, é visto como uma forma de expansão das instituições privadas. O crescimento acelerado se deve, além do surgimento de novas TICs, da popularização da banda larga ao nascimento de uma geração que já “nasceu conectada”. A seguir será discutido os números do Ensino Superior na modalidade EaD *versus* o Ensino Superior com base no último censo da educação superior.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

6 EAD *VERSUS* ENSINO PRESENCIAL: ESTUDO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2018

Antes de traçar um estudo comparativo sobre o EaD e o presencial, com base no Censo da Educação Superior 2018 faz-se necessário entender o conceito e sua finalidade. Considerado a mais importante e mais completa pesquisa estatística sobre a educação superior no Brasil, o Censo da Educação Superior, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é lançado anualmente. Com base nas informações obtidas, possibilita a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas, fornece ainda informações para estudos e pesquisas sobre o setor. São coletados dados sobre: Instituições de Ensino Superior (IES), cursos superiores, e de alunos vinculados aos cursos oferecidos das IES. É possível ainda traçar uma trajetória dos estudantes desde o seu ingresso no ensino superior e em consequência a geração de seus indicadores.

A edição 2018 trouxe dados importantes para o setor. Pela primeira vez, o número de vagas no ensino superior a distância superou o ensino presencial. O estudo mostra ainda uma queda, pelo terceiro ano consecutivo, no número de matrículas do ensino presencial, isso pode se dever a migração do aluno para o EaD, mas não é conclusivo. O número de matrículas do EaD ficou abaixo da expectativa, mas se mantém em crescimento. O percentual de participação do EaD no total de matrículas é o maior já registrado. Entretanto, a evasão desta modalidade ainda é considerada alta.

6.1 CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O Censo de 2018 mostrou um crescimento discreto no número de IES no país, impulsionado diretamente pela expansão do setor privado. O número de instituições privadas é consideravelmente superior ao número de instituições de ensino superior públicas. Há um domínio em quase todos os modelos de organizações acadêmicas, com exceção na quantidade de universidades. Neste quesito, há mais universidades públicas que privadas. As matrículas do ensino presencial apresentam queda pelo terceiro ano consecutivo. No entanto, não é considerada expressiva levando em consideração que há uma diminuição de vagas ofertadas pelo Financiamento Estudantil (FIES). Com base no estudo, é possível concluir que há uma estagnação no número de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

matrículas. A queda também pode ser reflexo da migração de aluno para o EaD (ver Figura 1).

Figura 1 – Número de IES, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2018.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 – Gráfico sobre o número de IES no país.

Ao todo, são 2.537 (dois mil quinhentos e trinta e sete) IES entre públicas (Duzentos e noventa e nove são instituições públicas, das quais: cento e sete são Universidades; Treze Centros Universitários e 179 Faculdades/Cefet's) e privadas (Noventa e duas Universidades, Duzentos e dezessete Centros Universitários e mil novecentos e vinte e nove faculdades).

6.2 MATRÍCULAS EAD *VERSUS* PRESENCIAL

O censo aponta que houve um crescimento, em comparação a 2017, no número de ingressantes no Ensino Superior sustentado pelo aumento na oferta de cursos na modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9%, entre 2017 e 2018, compensando assim a queda no número de ingressantes no ensino presencial que teve uma variação negativa de -3,7%. Entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196%) nos cursos a distância. Enquanto a participação percentual de ingressantes de graduação a distância em 2008 era de 19,8%. Em 2018 subiu para quase 40% (ver Figura 2).

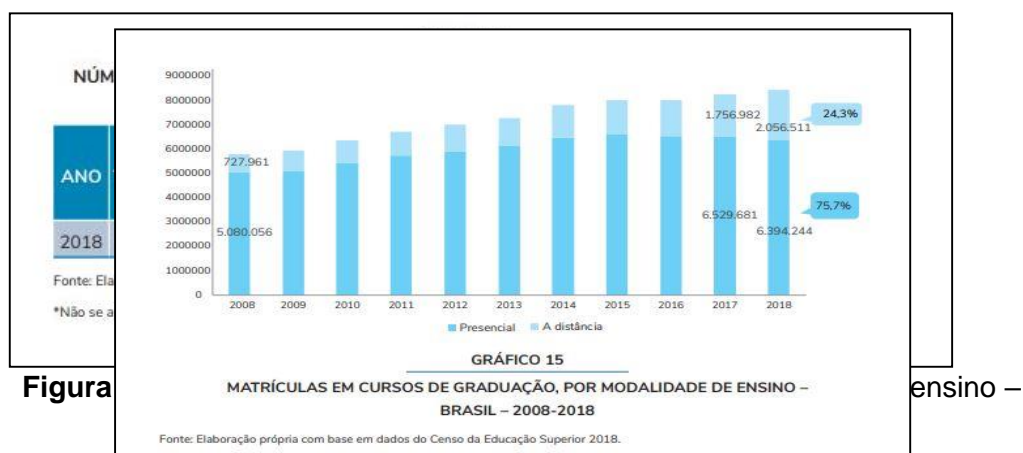


Figura 3 - Matrículas Presencial x EaD

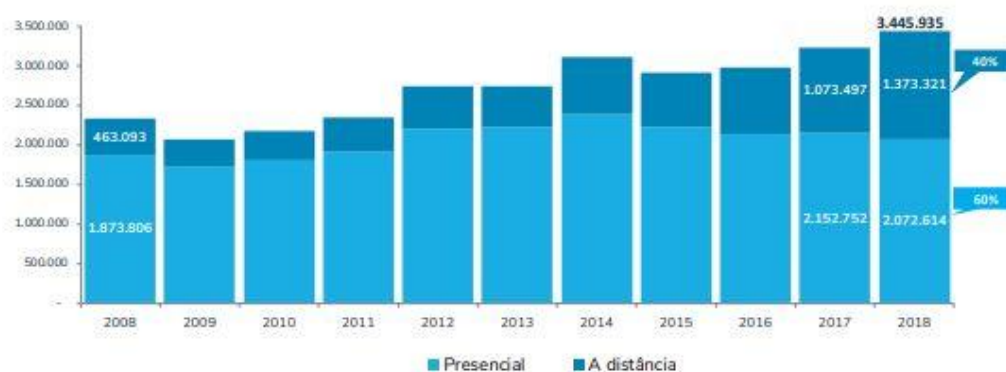


GRÁFICO 7

**NÚMERO DE INGRESSOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO –
BRASIL – 2008-2018**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

Dois mil e dezoito foi o ano que a modalidade de ensino apresentou o maior número de matrículas, resultado da diminuição de barreiras de entrada e de mudanças regulatórias. Entretanto, o número ficou abaixo da expectativa de especialistas na área. Pela primeira vez, a barreira de dois milhões de matrículas foi ultrapassada, totalizando 2.056.511 (Dois milhões cinquenta e seis mil quinhentos e onze). O número de matrículas representa uma participação de 24,3% na graduação. A variação no ensino a distância foi de 17%. Entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182%, enquanto a modalidade presencial cresceu apenas 25% no mesmo período.

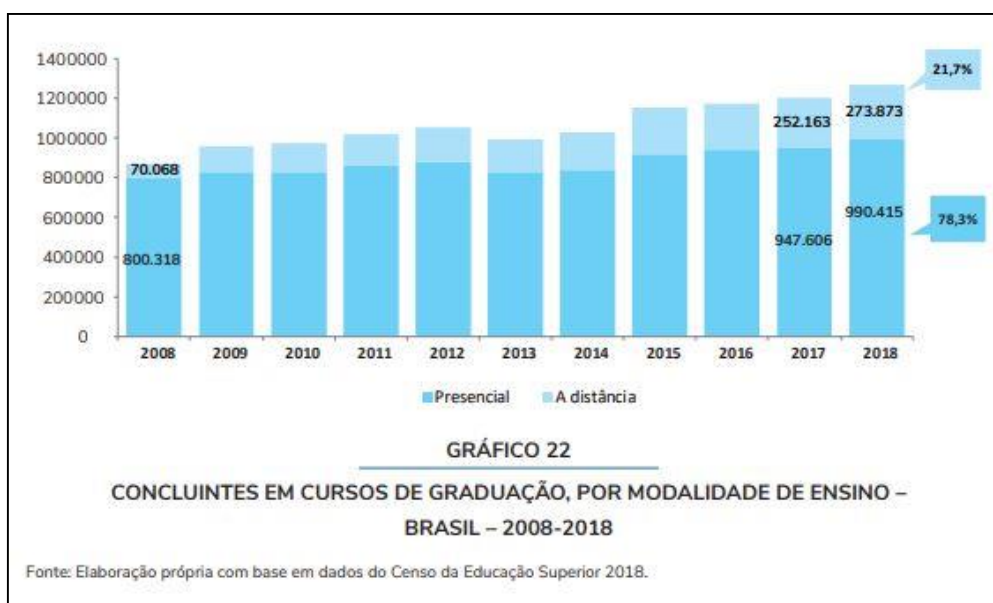
6.3 CONCLUINTEs (EAD VERSUS PRESENCIAL)

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A evasão continua sendo muito grande na Educação Superior, tanto para instituições públicas quanto as privadas e para o ensino presencial quanto para o EaD. Em 2018, o número de concluintes em cursos de graduação presencial teve um aumento de 4,5% em relação ao ano anterior. Já o ensino a distância teve um aumento de 8,6%. Após queda em 2016, o número de concluintes do EaD oscilou positivamente em 2017 e 2018, aumentando sua participação para 21,7% em 2018. No presencial, a participação é de 78,3% (ver Figura 3).

Gráfico 3 – Concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2018.



Fonte: Censo da Educação Superior 2018. Número de concluintes por modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho acadêmico se preocupou, no primeiro momento, em traçar um histórico da evolução da educação a distância. É possível concluir que há relação a modalidade de ensino com as tecnologias, desde sua gênese. O advento dos meios de comunicação de massa (Rádio e TV) impulsionaram levaram o EaD a lugares longínquos, mas foi após a inserção do computador e da internet que a modalidade se

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

tornou mais acessível. E por fim, as novas tecnologias da informação possibilitaram inúmeras formas de se ensinar e de fato democratizaram o ensino.

Em relação ao Censo, é possível concluir que: mostram um crescimento considerável, mas ainda tímido do setor educacional superior brasileiro, impulsionado pelo crescimento do ensino a distância, que ultrapassou, pela primeira vez, a casa das dois milhões de matrículas, mas que não superou as expectativas do mercado. O ensino superior presencial continua sendo preferência do alunado. O setor privado tem o maior número de instituições de ensino superior e conseqüentemente oferta o maior número de vagas tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EaD, impulsionando assim o desenvolvimento do setor educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

CASTELLS, M. "A era da informação: economia, sociedade e cultura". In: _____. **Fim de Milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v.3.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

KIPNIS, B. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Tradução de: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

ROMISZOWSKI, A. J. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

FARIA, A.A.; SALVADORI.A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1. 2010. Disponível em: [http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20\(1\).pdf](http://files.uft-edu-br.webnode.com/200000028-e6cdae7683/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil%20(1).pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

GARCIA. V.L.; JUNIOR. P.M.V Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões.

Revista **FMRP/USP.** 2015. Disponível em:

http://revista.fmrp.usp.br/2015/vol48n3/simp1_Educacao-a-distancia-conceitos-e-reflexoes.pdf . Acesso em: 25 mar. 2020.

HACK. J.R Introdução à Educação a Distância. **Universidade Federal de São Carlos**, Florianópolis 2011. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/portugues/files/2012/04/livro-introdu%c3%a7%c3%a3o-a-EAD.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ONG'S E O SEU FINANCIAMENTO PÚBLICO

Rebeca Costa Barbacena Corrêa³²

Juliano Sguizardi³³

³² Acadêmica do Curso de Direito Bacharelado do Centro Universtiário Cathedral – UNICATHEDRAL.

³³ Bacharel em Direito pela Faculdade de Colider, Pós Graduado *lato sensu* em: Direito Constitucional pelo Instituto AVM, Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Cuiabá,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

RESUMO: O projeto tem enfoque na relevância das Organizações Não Governamentais e sua relação com a administração pública em face o financiamento público e seus investimentos em observação às leis e regulamentos, buscando demonstrar através de estudo empírico a constante evolução dessa matéria que deveria ser utilizada em prol da sociedade de modo que fique certo o grande dilema do Estado para com as suas categorias e obrigações, em especial ao terceiro setor, o que, atualmente, tem-se lacunas, as quais trazem inúmeras dificuldades para a efetivação desse instituto no dia a dia da sociedade. O artigo desenvolveu-se pelo método dedutivo, buscando vislumbrar, enfatizar, a existência ou não de ferramentas e incentivos fiscais e ou econômicos para o desenvolvimento de atividades de forma descentralizada pelas associações, atividades estas que deveriam ser suportadas pelo Estado, por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa. A produção se deu no município de Barra do Garças, Estado de Mato Grosso, mas observando a legislação nacional, com experimento em todo o vale do Araguaia, para indicar a inclinação da atuação institucional das associações e também do Poder Público sobre a eficiência (efetividade da política pública) ou não da legislação e instrumentos que deveriam fomentar a criação de Organizações Não Governamentais, demonstrando o resultado sob baliza da eficácia (existência da legislação). Nesse experimento, abrange-se o acesso às Organizações e seus formatos e requisitos, demonstra-se a existência paliativa da legislação que deixa a desejar o padrão proposto em prol da própria população pelo Poder Público em razão da defasagem de uma verdadeira e efetiva política pública.

PALAVRAS-CHAVE: Administração Pública, Desenvolvimento, Financiamento.

ABSTRACT: The project focuses on the relevance of Non-Governmental Organizations and their relationship with public administration in view of public funding and their investments in observing laws and regulations, seeking to demonstrate through empirical study the constant evolution of this matter that should be used in favor of society so that the great dilemma of the State regarding its categories and obligations, especially the third sector, is certain, which, currently, has gaps, which bring countless difficulties for the realization of this institute in the day-to-day of the society. The article was developed by the deductive method, seeking to envision, emphasize, the existence or not of fiscal and or economic tools and incentives for the development of activities in a decentralized way by the associations, activities that should be supported by the State, through research qualitative bibliography. The production took place in the municipality of Barra do Garças, State of Mato Grosso, but observing national legislation, with an experiment in the entire Araguaia valley, to indicate the inclination of the institutional performance of the associations and also of the Public Power on efficiency (effectiveness of public policy) or not of legislation and instruments that should foster the creation of Non-Governmental Organizations, demonstrating the result in terms of effectiveness (existence of legislation). In this experiment, access to organizations and their formats and requirements are covered, the palliative existence of legislation is demonstrated, which leaves the standard proposed for the benefit of the population by the Public Power due to the lack of a real and effective public policy.

Gestão Pública com ênfase em Gestão Ambiental pela Faculdade Ávila, Saúde Indígena pela Faculdade Brasil Central, Pós Graduando *lato sensu* em Gestão Institucional pelo Centro Universitário Cathedral, Advogado OAB/MT 16.483/O, Professor Especialista do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral - UNICATHEDRAL.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

KEY WORDS: Public Administration, Development, Financing.

1 INTRODUÇÃO

A ideia deste Projeto surge da necessidade de transparecer quais são os instrumentos fiscais e econômicos que as associações não governamentais possuem com base na legislação federal, pois é límpido de que as ações desenvolvidas pelas respectivas associações surgem como benéficas ao desenvolvimento regional.

De acordo com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG),

a sigla corresponde a uma expressão que admite muitas interpretações”, já que “a definição textual (ou seja, aquilo que não é do governo) é tão ampla que abrange qualquer organização de natureza não-estatal”. Talvez por isso, diversas instituições com objetivos e atuações bastante distintas como sindicatos, grupos de escoteiros, associações de moradores, igrejas, creches, asilos, grupos de proteção aos direitos humanos e uma diversidade de entidades são reconhecidas, indiscriminadamente, sob a nomenclatura de Organizações Não Governamentais (ABONG, 1991)

O programa base de uma organização não governamental é fazer-se em razão do Estado, desenvolvendo políticas públicas, logo alcançam o social, mas e a sua manutenção se dá de qual forma?

Dentro desta indagação é que surge a presente como ato propositivo ao Estado por intermédio de definição qualitativa dos mecanismos existentes e suas formas de acesso.

Muitas organizações têm atuado de forma regional, apresentado resultados satisfatórios no âmbito social, permitindo a criação de um efeito positivo de geração de emprego e renda, além da integração regional de áreas menos atendidas. Portanto, permitindo melhorar o acesso à saúde, higiene e educação destas comunidades, sendo designada com o termo de ONG (Organização não Governamental).

As ONG's, podem e devem capacitar as pessoas nas comunidades e acompanhar os pequenos grupos produtivos, desde a fase da montagem de pequena atividade, até sua completa estruturação.

O foco da ONG é o apoio aos grupos, basicamente na sua organização e comercialização de produto ou serviço. É notório, que a comercialização do produto e o acesso ao mercado formal, são um dos maiores desafios para os grupos informais, visto

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

o total despreparo das pessoas (população) em todas as fases, desde a negociação (recicladores, e público em geral) até a divisão dos ganhos.

As ONGS, se envolvem na capacitação das pessoas, na estruturação e na organização do trabalho, realizando conjuntamente com as pastorais e agentes de saúde, o preparo das pessoas para as atividades empreendedoras.

Observa-se que a maioria das melhores experiências de geração de renda, cooperativas e associações de pequenos produtores no Brasil, tiveram um apoio inicial para sua formação e hoje conseguem caminhar independente.

Portanto, é evidente que o grande problema é a captação de verbas financeiras, para que estes projetos sejam desenvolvidos em prol de uma garantia social. Sendo, o controle financeiro um dos pilares para a construção de uma Associação não Governamental bem estruturada e planejada, ao que tange o assunto de controle financeiro é certo que a Constituição Federal é basilar para a orientação a respeito do tema. Deve estes pontos serem módulos centrais para um desenvolvimento completo do projeto.

2 DAS ONG'S, TERCEIRO SETOR, LEGISLAÇÃO E FINANCIAMENTO

Após de 1940, o termo “ONG” e “terceiro setor” eram assuntos inovadores, sendo que apenas em 1980, esses novos institutos tiveram maior visibilidade pela população da época. Em decorrência, ocorreram vários acontecimentos sociais marcantes, como a crise do Estado do Bem-Estar Social.

Suas raízes remontam ao século XVI, ainda que o termo ONG só tenha surgido com as próprias Nações Unidas, onde a presença dessas organizações vem aumentando ano após ano. O novo contexto internacional, com o fim da guerra fria, e a realização das Conferências das Nações Unidas, no âmbito do chamado Ciclo Social, levaram à revisão dos critérios para o relacionamento do Conselho Econômico Social (ECOSOG) com as ONGs. Impulsionaram, também, processo de exame das possibilidades de sua participação formal em áreas adicionais de trabalho das Nações Unidas, tendo em vista particularmente a Assembleia Geral e o Conselho de Segurança. (TAVARES, 1999, p.11)

Diante disso, o termo ONG foi subdividido na época, em dois grupos: as ONGs do Sul, presentes na América Latina, voltada à luta dos direitos sociais e as ONGs do

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Norte, presentes nos países desenvolvidos, focados a prestar auxílio às nações mais necessitadas. A presença das organizações não governamentais se tornou mais comum, tendo grande aceitação da sociedade, na qual vem se estendendo até os dias atuais.

O caráter não-governamental das ONGs as situa como organizações da sociedade civil. Sociedade civil e Estado são conceitos que derivam da grande dicotomia dada pela dupla privado e público. Entretanto, assim como o Estado se enraizou na sociedade, sobretudo por meio da regulação das relações econômicas, também houve um processo inverso por várias formas de participação nas opções políticas e de crescimento das organizações de massa que exercem direta ou indiretamente algum poder político (BOBBIO, 1997, p. 51)

Neste interim, o tema proposto para estudo é “ONG’s e seu financiamento público” visa aclarar sobre o processo de mutação que as entidades filantrópicas sofreram até chegar aos dias atuais, de modo que, o objetivo geral desse artigo é demonstrar formato de financiamento, e os dilemas que dele são resultados.

Assim, é fundamental ter um estudo detalhado das leis existentes que regem o financiamento público, bem como os seus requisitos, e por derradeiro, pretende-se alcançar uma pesquisa acerca da origem dos recursos públicos e a forma de controle, dessa maneira isso é o que integra os objetivos específicos do projeto.

Ao mencionar as Organizações Não Governamentais, com isso é importante verificar o papel das Organizações Não-Governamentais, sua atuação como representantes da sociedade, no que se refere à implementação de políticas públicas.

O acesso de ONG’s aos recursos financeiros públicos, vão de encontro a muitos problemas tais como a desconfiança, a burocracia, e alcançam até a ética governamental de alguns políticos, para isso se faz necessária a conjunção de uma transparência, de forma, que este empecilho possa ser cessado de maneira rápida e eficaz.

Neste interim, a transparência já mencionada, poderá ocasionar inúmeros benefícios dentre o qual, pode-se citar a garantia social de um ambiente mais saudável, com mais recursos para a facilitação da inserção social.

Portanto, segundo (PALUDO,2013, p.163) hoje não é possível falar em transparência sem consideram a LRF. Se não fosse essa lei, não teríamos o nível de divulgação de informações públicas, principalmente sobre a gestão fiscal, a toda a

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

população. Tendo como complementação a Lei 9790/99 que vem tratando sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

As ONGs são entidades privadas, sem fins lucrativos, com o objetivo de acrescentar ou mesmo melhorar algo em uma determinada sociedade; essas são compostas por pessoas privadas que possuem interesse público, com intuito de melhoria a algum campo da sociedade, o qual é merecedor de uma atenção especial do poder público (MAFALDA, 2010).

As organizações não governamentais, têm vários ramos de atuações, entre eles os mais comuns são: educação, meio ambiente, animais, saúde, meio ambiente, voluntariado, apoio as mulheres e deficientes, proteção a criança e adolescente, entre outros.

A priori, com o intuito de justificar o tema a ser explanado, cabe indagar sobre os benefícios que são ofertados para a sociedade, pois o presente projeto servirá de base para diversas ONG's e associações que desenvolvem ações efetivas, mas ainda no campo da ordem de manutenção privada, sem apoio do setor público, ação social base do desenvolvimento regional como ato de política pública.

O enfoque será de modo amplo e geral, todo o Estado, determinando assim, uma resenha acerca de que com este modo de explanação e indagação possa possibilitar uma reconstrução nos financiamentos que são oferecidos para as ONG's.

A ideia do projeto surgiu, a partir da percepção da importância que as entidades não governamentais têm perante toda a sociedade, onde se sobressaem e diferenciam-se no cenário global, pois essas são constituídas por pessoas privadas que atuam em prol do bem comum da sociedade, contribuindo com ações para o presente e para o futuro de seus locais de atuação.

Para construir a reflexão proposta, o presente estudo empírico está dividido em três partes. Num primeiro momento, abordamos os dispositivos jurídicos que regulamentam as ONGs no atual cenário brasileiro, destacando os requisitos que a lei impõe para o financiamento. No segundo tópico, a pesquisa entrou no ramo regional, aonde o tema irá se delimitar para o desenvolvimento regional do Estado de Mato Grosso. Por fim, realizamos algumas reflexões sobre esse tipo de instituição na cidade de Barra do Garças – Mato Grosso.

Cabe frisar, que este tema é algo recente e de pouco entendimento, por este motivo ao adentrar neste assunto, será necessária uma explicação ampla acerca dos

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

conceitos sobre o que é uma ONG e sua constituição interna. A temática vindo cada vez mais sendo pesquisada por estudiosos a fim de destrinchar e cessar quaisquer dúvidas.

A base da fundamentação é a legislação, bem como pelas obras de DI PIETRO (2011), PALUDO (2013), PEDRINI, ADAMS e RABASSA DA SILVA (2007), PHILIPPI JR (2014) e UNICEF (2002).

Este trabalho tem como enfoque a pesquisa básica, da qual o alvo principal são as ONG's, na qual será abordado de modo geral, cujo demonstrará que o papel do Estado a partir das influências das Organizações Não Governamentais, verificando como agem e qual o papel que essas organizações ocupam na sociedade civil, necessitando de uma análise nos recursos que são ofertados para que essas organizações possam continuar existindo.

Neste interim, a investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (Gil, 1999, p.26) para então teve a concretização de suas metas, ou seja, os métodos científicos, e para isto se desenrolar, far-se-á o emprego de uma pesquisa qualitativa, onde de modo dinâmico, buscará estruturar a relação entre as ONG's e o Estado.

Para auferir resultados e respostas sobre a complexidade do tema a ser discorrido, será utilizado uma análise bibliográfica, onde englobam livros, revistas, jurisprudências, letras de leis, que através de uma pesquisa exploratória, torna mais fácil a visualização do contexto sobre as Organizações Não Governamentais e seus financiamentos públicos.

Como parte de construção de ideias e opiniões, é fundamental ter o campo doutrinário para embasar novos horizontes sobre o tema que irá ser abordado, tendo por autores basilares, DI PIETRO (2011), PALUDO (2013), PEDRINI, ADAMS e RABASSA DA SILVA (2007), PHILIPPI JR (2014) e UNICEF (2002).

Destarte, que pelos objetivos acima mencionados, o método de abordagem será o método Dedutivo, para uma enunciação maior, sobre o financiamento público que é ofertado para as ONG's, visando um esclarecimento maior sobre a temática.

3 DISPOSITIVOS JURÍDICOS

Quando falamos do surgimento das ONG's, vários questionamentos acerca do tema surgem, e a maioria das informações necessárias para esclarecer o tema não são tão evidentes, impossibilitando assim, conhecer e realizar pesquisas a fundo o setor não

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

governamental, tampouco dimensionar a inserção das organizações não governamentais nos seus ramos de atuações.

As Organizações Não Governamentais fazem parte do terceiro setor da economia, ou seja, não pertencem ao primeiro setor, ou seja, o poder público, onde não tem fins lucrativos (segundo setor) do governo. Deste modo, para obter os benefícios destinados ao terceiro setor, é necessário que toda sua documentação esteja de acordo com o exigido.

Assim, as associações têm direito a vários benefícios fiscais tais como, a obtenção de títulos e qualificações, registros junto ao poder público, além de poder captar recursos diante de órgãos públicos e privados.

Contudo, fez-se a necessidade de externa todas as determinações exigidas para dispositivos jurídicos, sendo a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, onde o art.1º da referida lei traz o objetivo da normativa, que diz:

Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação.

A Lei supracitada, evidenciam os conceitos gerais necessários para fazer a distinção entre organização de sociedade civil, administração pública, parceria entre outros termos, porém, nesse projeto iremos abordar apenas os mais relevantes para a temática supracitada.

3.1 ORGANIZAÇÃO DE SOCIEDADE CIVIL

De acordo com a Lei nº 13.019/2014, a organização de sociedade civil pode ser subdividida em três espécies, sendo a primeira: a entidade de atividade sem fins lucrativos, que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Já a segunda classificação refere-se as sociedades cooperativas que estão regulamentadas na Lei nº 9.867/1999, que são aquelas integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho sócia

Segundo o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei 13.019/2014 de abrangência nacional, que estabelece um conjunto de princípios para as parcerias realizadas entre o Poder Público e as organizações não governamentais, reconhecendo a especificidade das entidades privadas sem fins lucrativos) existem itens que são essenciais, os quais devem constar no Estatuto Social dessas organizações (SANTINI, 2017).

Por fim, no que tange as classificações das organizações de sociedades civis temos as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos.

No cunho jurídico, o termo ONG não aparece em nenhum ordenamento, restando apenas ao Código Civil uma breve citação ao tema das pessoas jurídica, onde aduz que:

Art. 40. As pessoas jurídicas são de direito público, interno ou externo, e de direito privado.

Art. 41. São pessoas jurídicas de direito público interno:

I - a União;

II - os Estados, o Distrito Federal e os Territórios;

III - os Municípios;

IV - as autarquias, inclusive as associações públicas (BRASIL, 2002).

Entretanto, o art44 do referido código explana mais sobre as pessoas jurídicas de direito privado, sendo o artigo autoexplicativo sobre as espécies:

Art. 44. São pessoas jurídicas de direito privado:

I - as associações;

II - as sociedades;

III - as fundações.

IV - as organizações religiosas;

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

V - os partidos políticos.

VI - as empresas individuais de responsabilidade limitada (BRASIL, 2002).

Deveras que é não existe uma regulamentação específica acerca do assunto no código civil, sendo assim, as ONG's se enquadram na classificação de pessoas jurídicas de direito privado, vez que não são criadas pelo governo não caracterizando assim pessoa jurídica de direito público.

3.2 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

No que concerne à administração pública, abrange União, Estados, Distrito Federal, Municípios e suas respectivas autarquias, fundações, empresas públicas, sociedades de economia mista e prestadoras de serviço público e suas subsidiárias, alcançadas pelo disposto no § 9º do art. 37 da Constituição Federal.

3.3 PARCERIA

Conforme entendimento da Lei 13.019/2014, o conceito de parceria se restringe a conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações, decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação.

4 ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO

As organizações da sociedade civil de interesse público é um tipo de entidade ou organização, é a qualificação conferida à pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos que preencha os requisitos estabelecidos na Lei 9.790, de 23 de março de 1999, com regulamentação do Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, pelo Ministério da Justiça.

No que refere se aos requisitos necessários, um dos mais importantes são: que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

(três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por Lei.

Há algumas restrições para o ingresso na categoria da OSCIP, tendo com respaldo jurídico o artigo 3º da Lei nº 9.790/99 que aduz:

Art. 2 Não são passíveis de qualificação como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, ainda que se dediquem de qualquer forma às atividades descritas no art. 3o desta Lei: I - as sociedades comerciais; II - os sindicatos, as associações de classe ou de representação de categoria profissional; III - as instituições religiosas ou voltadas para a disseminação de credos, cultos, práticas e visões devocionais e confessionais; IV - as organizações partidárias e assemelhadas, inclusive suas fundações; V - as entidades de benefício mútuo destinadas a proporcionar bens ou serviços a um círculo restrito de associados ou sócios; VI - as entidades e empresas que comercializam planos de saúde e assemelhados; VII - as instituições hospitalares privadas não gratuitas e suas mantenedoras (BRASIL, 1999).

Uma OSCIP é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos. Ou seja, as entidades normais do terceiro setor.

A OSCIP está disposta no ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda.

Por ser uma qualificação, e não uma forma de organização em si mesma, vários tipos de instituições podem solicitar a qualificação como OSCIP. De maneira geral, as organizações não governamentais (ONGs) são as entidades que mais se encaixam no perfil para solicitar a qualificação de OSCIP.

Cabe ressaltar, a ONG se difere da OSCIP pelo fato de não ter um ordenamento jurídico que trata sobre a temática em específico, sendo a primeira incluída no terceiro setor, como associações, cooperativas, fundações, entre outras.

Já a segunda esta intimamente ligada com a ONG mas esta tem seu reconhecimento legal, tendo exigências legais, devendo prestar contas sobre todo dinheiro que é recebido pelo Poder Público.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

5 PROCEDIMENTOS PARA ABERTURA DE UMA ONG

Para que se tenha a abertura de uma ONG, vários são os procedimentos para legalizar essa instituição, sendo primordial ter a elaboração de um Estatuto Social, ou seja, é como se fosse à certidão de nascimento da pessoa jurídica, devendo suas cláusulas estabelecer todo conteúdo interno e externo da sociedade, ficando o Código Civil e a Lei das sociedades por ações (Lei nº 6.404/76) por delimitar todo conteúdo necessário para a efetivação da abertura da instituição.

Para isso, é necessário que seja formada uma Comissão de Redação do Estatuto Social, esta será responsável por formular e apresentar uma proposta de Estatuto que, posteriormente, será discutido, analisado, modificado, se necessário e aprovado pela Assembleia Geral (SANTINI, 2017).

Dando seguimento, o próximo ato será a ata de fundação, é nela que deverá conter todos os detalhes respectivos da ONG, tais como: nome da entidade, endereço, classe de associados, composição dos órgãos administrativos, cargos da Diretoria e eleição dos diretores e conselheiros. Sendo de suma importância, os requisitos da não lucratividade e a livre associação.

Contudo, depois de feito esses atos acima, novos procedimentos deverão ser realizados: Registro no Cartório de Títulos e Documentos; Inscrição na Receita Federal para obtenção do CNPJ; Inscrição na Prefeitura Municipal; e Cadastro no INSS e CEF (FGTS).

REFERÊNCIAS

ABONG. Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. São Paulo, 1991. Disponível em: <<https://abong.org.br/>>. Acesso em: 28 abr 2020.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 173 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compliado.htm>. Acesso em: 28 Abr 2020.

BRASIL, **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Brasília, DF, 23 Mar 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm>. Acesso em: 29 abr 2020.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

BRASIL. Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil. Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406compilada.htm>. Acesso em: 24 abr. 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parceria na Administração Pública.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAFALDA, P. M. **o papel das organizações não governamentais – ongs para a divulgação da imagem turística do brasil.** Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/o_papel_das_org.pdf>. Acesso em: 27abr 2020.

PALUDO, Agostinho. **Administração Pública.** 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PEDRINI, Dalila Maria. ADAMS, Telmo. RABASSA DA SILVA, Vini. **Controle Social de Políticas Públicas.** São Paulo: Paulus, 2007.

PHILIPPI JR, Arlindo. PELICONI, Maria Cecília Focesi. **Educação Ambiental e Sustentabilidade.** 2. ed. ver. e atual. Barueri: Manole, 2014.

SANTINI, A. M. **Aspectos jurídicos para a criação de uma ONG – organização não governamental.** São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://marinasantini.jusbrasil.com.br/artigos/467515156/aspectos-juridicos-para-a-criacao-de-uma-ong-organizacao-nao-governamental>>. Acesso em: 29 Abr 2020.

UNICEF. **ONG sua ação mobilizadora.** São Paulo: CENPEC, 2002

_____. **ONG tendências e necessidades.** São Paulo: CENPEC, 2002.

TAVARES, Ricardo Neiva. **As organizações não governamentais nas Nações Unidas.** Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

OUVIR, BAIXAR E COMPARTILHAR: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO *PODCAST* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alexandre André Santos Pereira³⁴
Jean Carlos da Silva Monteiro³⁵

RESUMO: O presente artigo investiga as potencialidades do *podcast* na formação de professores. Analisa como o conteúdo proposto pelo *podcast* “Folha na Sala” atua na

³⁴ Jornalista, Especialista em Gestão Estratégica de Marketing e Mídias Digitais pela Faculdade Edufor. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Comunicação Multimídia. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: comunicacao.alexandre@outlook.com.

³⁵ Jornalista, Especialista em Comunicação, Cultura e Tecnologia e Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Comunicação Multimídia. São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: falecomjeanmonteiro@gmail.com.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

formação de professores, propondo a utilização estratégica de metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras para os processos de ensinar e aprender. Apoiada em uma metodologia de pesquisa descritiva e exploratória, esta pesquisa expõe teorias e reflexões acerca do *podcast* enquanto ferramenta de disseminação de novas práticas educativas. Notou-se que o *podcast* contribui para a formação extracurricular dos professores, possibilitando sua aproximação com os mesmos recursos utilizados pela Geração Conectada.

PALAVRAS-CHAVE: Podcast. Folha na sala. Formação de professores.

RESUMEN: Este artículo investiga el potencial del podcast en la formación docente. Analiza cómo actúa el contenido del podcast “Folha na Sala” en la formación docente, proponiendo el uso estratégico de metodologías activas, tecnologías digitales y prácticas pedagógicas innovadoras para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con el apoyo de una metodología de investigación descriptiva y exploratoria, esta investigación expone teorías y reflexiones sobre el podcast como una herramienta para la difusión de nuevas prácticas educativas. Se observó que el podcast contribuye a la capacitación extracurricular de los docentes, lo que permite abordarlos con los mismos recursos utilizados por la Generación Conectada.

PALABRAS-CLAVE: Podcast. Folha na sala. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o fomento de um novo modelo de distribuição de conteúdos de produções sonoras tem impactado fortemente a sociedade. É que os ouvintes desta geração têm experimentado um significativo crescimento de produção de *podcasts*, que se apresenta como uma ferramenta inovadora no processo de transmissão de informações tanto em termos de diversidade de conteúdo quanto de abrangência de número de ouvintes (CRUZ, 2016).

Bottentuit Junior e Coutinho (2017) relatam em seus estudos que alunos, professores e especialistas passam a utilizar o *podcast* com propósito divulgar novas ideias, teorias e boas práticas em educação por meio da produção de conteúdo em áudio. Aos poucos, a ferramenta se tornou um instrumento de formação de professores, ambiente em que o conhecimento é adquirido e compartilhado mundo a fora.

Diante deste cenário, investiga-se neste artigo as potencialidades do *podcast* na formação de professores. Por meio de uma pesquisa descritiva e exploratória, analisa-se como o conteúdo proposto pelo *podcast* “Folha na Sala” atua na formação de professores e a atuação da referida produção enquanto ferramenta de disseminação de novas práticas educativas.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

2 PODCAST E EDUCAÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação possibilitaram a transformação de antigos serviços, assim como como a criação de novos produtos (LÉVY, 2012). O *podcast* é um exemplo de tecnologia que remodelou a forma como as informações eram divulgadas ao criar novos formatos para distribuição e consumo de uma mensagem em tempos de convergência midiática e conectividade.

O *podcast* entrelaçou a sociedade ao disponibilizar conteúdos *on demand* e ao permitir o acesso à conteúdos que outrora não poderiam ser acessados de outra forma. A Geração Conectada introduziu os *smartphones* nos ambientes escolares e, diante disso, Chan e Lee (2017) discorrem que professores e alunos observação a possibilidade de utilizar o *podcast* para expandir suas próprias ideias e ampliar o acesso a mais informações, gerando maior distribuição do conhecimento e oportunidade de aprendizagem.

Dentro de uma proposta de aprendizagem auditiva, em que “[...] falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler” (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2017, p. 841), o áudio pode ser considerado um meio inovador de ensinar e aprender, que oferece inúmeras contribuições a nível educacional, visto ele tem a possibilidade de adicionar clareza, significado, motivação, emoção, intimidade e personalização na transmissão da mensagem.

3 PODCAST COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

O *podcast* atua como instrumento complementar no processo formativo tanto de alunos quanto de professores. Tal ferramenta é entendida como elemento complementar em um processo de aprendizagem organizado por diferentes recursos. Dessa forma, “[...] ouvir áudios digitais não substitui leituras, assistir apresentações ao vivo ou outras formas de obter informação, mas pode potencializar esses métodos (KAPLAN-LEIRSON, 2015, p. s/n).

Dentre as inúmeras características e possibilidades formativas do *podcast*, Cruz (2016) destaca a conectividade, uma vez que ele funciona como uma ferramenta de pesquisa, que conecta em um mesmo áudio um leque de materiais de referência

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

compostos por informações jornalísticas, bibliográficas, documentais, dados estatísticos e entrevistas com especialistas na área do tema em discussão.

Sob a ótica da criação de um *podcast*, Moura e Carvalho (2016) evidenciam a sua capacidade formativa de fomentar a pedagogia da virtualidade, pois seus produtores precisam saber lidar com a variedade e quantidade de informação disponível em rede, dado que a produção de um *podcast* significa procurar, ler, selecionar, analisar, interpretar e produzir conteúdo de qualidade.

4 FOLHA NA SALA

O Folha na Sala faz parte dos produtos em formato *podcast* do jornal Folha de São Paulo reproduzido por meio de aplicativos *streaming*. O *podcast* é produzido especialmente para professores da educação básica, com temas que envolvem o cotidiano da vida escolar. Lançado em 17 de setembro de 2019, possui atualmente 16 episódios apresentados pelos jornalistas Ricardo Ampudia e Fábio Takahashi (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020).

Figura 1 - *Podcast* Folha na Sala

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020



Fonte: Spotify (2020).

O Folha na Sala recebe especialista para fomentar um amplo debate sobre os assuntos dos episódios, que são escolhidos exclusivamente pela editoria do jornal Folha de São Paulo. Outra proposta do *podcast* é apresentar iniciativas de sucesso realizadas nas escolas, com ênfase para as realizadas nas escolas públicas, mostrando que é possível melhorar o ambiente escolar para gerar resultados positivos na educação básica.

A participação de professores, pesquisadores e especialistas é de grande relevância no *podcast*. Os convidados apresentam opiniões, sugestões e resultados das propostas e intervenções realizadas nas escolas. A criticidade é utilizada com vias de propor soluções que transformem o processo de ensino em sala de aula. Ao final de cada episódio, os jornalistas fazem um resumo dos problemas identificados e das soluções aplicadas nas escolas.

5 O “FOLHA NA SALA” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo aborda-se a análise da atuação do *podcast* Folha na Sala na formação de professores. A escolha do episódio analisado, “Celular na sala. Como brigar pela atenção dos alunos”, se deu por abranger a capacidade de utilização de metodologias ativas, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras em sala de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

aula. No referido episódio, os apresentadores discutem como a presença dos *smartphones* tem impactado o processo de ensino.

Segundo os dados apresentados no *podcast*, maior é a possibilidade de distração dos alunos quando o celular está presente na sala. Em uma era de informações em fluxo contínuo, quem detém o uso de um *smartphone* torna-se ao mesmo tempo refém da enxurrada de mensagens e notificações.

Visto que, pela percepção comum, o *smartphone* apresenta-se como uma ameaça ao processo de ensino, o *podcast* propõe um debate sobre como esta tecnologia pode ser utilizada em sala de aula para melhorar a aprendizagem dos conteúdos da grade curricular.

Em seus estudos, Cruz (2016) e Chan e Lee (2017) afirmam que os jovens lidam com as ferramentas de forma pessoal, cabendo ao professor aproveitar-se disto para o processo de aprendizagem, mostrando aos alunos que é possível aprender o conteúdo escolar por meio destas tecnologias. É interessante notar que, os aplicativos, antes apontados como objetos de distração, são destacados no episódio pelos professores como mediadores do processo de aprendizagem.

Mencionado no episódio, o *WhatsApp* é descrito como aplicativo que produz grande dispersão entre os alunos em sala de aula e, por isso, acaba sendo por vezes até proibido pelos professores. Porém, quando entendida como ferramenta pedagógica, a plataforma passa a ser utilizada para envio de materiais de apoio às aulas e ponto de acesso direto ao professor, tornando a aula mais produtiva.

Outro fator destacado pelos próprios alunos foi a facilidade de poder capturar o conteúdo das aulas por meio da câmera dos *smartphones*, processo este que, segundo eles, ajuda a manter a atenção nas explicações dos professores e ter acesso às anotações para uma posterior revisão do conteúdo.

Com dados do Comitê Gestor da Internet, o *podcast* aponta que apenas 30% dos professores passam por algum programa de capacitação sobre uso de tecnologias na aprendizagem, mostrando uma defasagem na formação de professores. Em se tratando de uma era hiperconectada, os professores deveriam ser preparados para lidar com a Geração Conectada.

Aliás, percebe-se a necessidade dos professores em manter-se atualizados quanto às inovações tecnológicas, o que os levam a buscar por estes conhecimentos de forma independente, por meio de tutoriais na *internet*, a fim de utilizar aplicativos que os auxiliem no processo de aprendizagem. Como afirmam Cruz (2016) e Bottentuit

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Junior e Coutinho (2017), os professores esforçam-se para integrar o ambiente digital e assim acompanhar os seus alunos, que estão *online*.

Para o *podcast*, esta prática é válida e mostra o quão preocupados os professores estão em engajar-se com a turma por meio das tecnologias, porém não exclui totalmente a responsabilidade do próprio sistema educacional de apoiar e capacitar estes profissionais para que utilizem estes instrumentos como recursos didáticos junto aos seus alunos.

Sendo assim, nota-se que não há como pensar em processos de aprendizagem para as novas gerações sem a inserção estratégica e pedagógica de tecnologias digitais em sala de aula. Aliás, o episódio provoca e instiga os professores para as potencialidades dos usos do celular em sala como recurso para uma boa aula, mesmo sabendo que, por vezes, os alunos vão ao encontro de outros conteúdos.

O episódio analisado oferece contribuições significativas que colaboram para o processo formativo dos professores ouvintes. Ele promove a aproximação deles com as tecnologias digitais para o processo de ensino. O *podcast* propõe a integração deles como parte dos ambientes digitais conectados em que seus alunos estão inseridos. “Ao comunicar na linguagem dos alunos, o professor capta o interesse daqueles para os conteúdos curriculares que pretende abordar” (CRUZ, 2016, p. 67).

Ao oferecer ao professor a possibilidade de perceber que o celular e seus aplicativos podem facilitar o desenvolvimento do aluno em sala de aula, Moura e Carvalho (2016) destacam que o *podcast* tira o professor do lugar comum, provocando inquietação e inovação, fazendo dele um recurso pedagógico atrativo para atender uma necessidade dos próprios alunos, visto que que já estão imersos neste ambiente digital e a grade curricular ainda não consegue absorver as inovações tecnológicas.

Outra contribuição relevante no *podcast* é a quebra dos paradigmas quanto à aplicabilidade das tecnologias como suporte pedagógico, tão logo apresenta casos reais e que funcionam, mostrando que é possível utilizar o celular e outras tecnologias digitais como mediadores do processo de aprendizagem, retendo a atenção e o interesse dos alunos.

Sendo assim, as teorias de Kaplan-Leirson (2015) sobre o uso do *podcast* enquanto instrumento de formação foram legitimadas neste estudo, visto a possibilidade que os professores ouvintes têm de utilizarem dos episódios disponibilizados pelo *podcast* Folha na Sala como uma forma independente de atualização e formação

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

continuada para um melhor planejamento das suas aulas em sala, visando sempre uma aproximação com a realidade dos alunos, emergentes de uma Geração Conectada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) proporcionaram diversas transformações nas relações humanas. Diante desta realidade, os processos de aprendizagem também foram ressignificados com a presença dos computadores, *tablets*, *iPads* e *smartphones* conectados à rede mundial pela *world wide web*.

Este novo cenário de tecnologia presente em sala de aula, principalmente nas mãos dos alunos, produziu nos professores o desafio de empregar o uso dos aparelhos celulares e sua infinidade de aplicativos, sabendo estes que possuem uma formação engessada, com métodos pedagógicos defasados, incapazes de gerar uma parceria entre tecnologias digitais e metodologias ativas para a educação.

Este artigo, que investigou as potencialidades do *podcast* na formação de professores, evidenciou que diante da rigidez da formação convencional adotada nas universidades, o professor da atualidade busca de forma independente por recursos que lhe possibilitem aplicar o uso das tecnologias no exercício da docência. Sendo assim, o *podcast* Folha na Sala contribui, como produto de mídia independente, para a formação extracurricular dos professores, auxiliando-os na interação com a Geração Conectada em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JUNIOR, J.; COUTINHO, C. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), **Actas do IX Congresso Internacional Galego 95 Português de Psicopedagogia**. A Coruña: Universidade da Coruña. pp. 837-846, 2017. Calder, A. (2017). If you can't beat 'em, podcast'em!. FYHE Conference 2017, pp. 1-10.

CHAN, A.; LEE, M. **An MP3 a day keeps the worries away**: Exploring the use of pod. Good Practice In Practice, p. 59, 2015.

CRUZ, S. O podcast no ensino básico. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEEd, p. 65-80, 2016. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

KAPLAN-LEISERSON, E. **Trend**: Podcasting in academic and corporate learning. Learning Circuits, v. 5, n. 6, p. 398-401, 2015.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

LÉVY, Pierre. O que é Virtual? 4 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MOURA, A.; CARVALHO, A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. 2006a. In Rui José & C. Baquero, (eds), **Conference on Mobile and Ubiquitous Systems - CSMU 2016**. Universidade do Minho: Braga, p. 155-158, 2006. Disponível em:< <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/476>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

REFLEXÕES EDUCACIONAIS PARA A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Samoel Cordeiro de Souza Primo³⁶
Felipe Augusto Fernandes Borges³⁷

³⁶ Mestrando em Educação e Graduado em Pedagogia pela UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-oeste). Pós-graduado em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica pelo IFPR (Instituto Federal do Paraná, campus Pitanga).

³⁷ Graduado em Pedagogia, mestre em Educação e doutor em História pela UEM (Universidade Estadual de Maringá). Professor do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo promover reflexões acerca da interdisciplinaridade e gestão escolar com ênfase nas atividades educativas desenvolvidas pelo pedagogo que atua na gestão escolar. O trabalho ainda tem por finalidade discutir o que é interdisciplinaridade, apresentar e diferenciar o pedagogo que atua na gestão educacional e na gestão escolar e estudar de que maneira o pedagogo pode organizar seu trabalho numa perspectiva interdisciplinar. A discussão torna-se relevante, pois, existem poucas pesquisas que discutem a relação entre gestão escolar e interdisciplinaridade, e acredita-se que ambas contribuem com os discentes para a construção do conhecimento e do desenvolvimento do senso crítico. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica caracterizada a partir de levantamentos teóricos já escritos e/ou publicados, para recolher informações sobre o problema para o qual procuramos resposta e uma pesquisa documental para posterior análise e interpretações. Assim chegamos à conclusão de que a interdisciplinaridade contribui para a aquisição de conhecimentos e que a gestão escolar e o pedagogo cooperam para que isto aconteça.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Pedagogo. Gestão escolar e educacional. Trabalho pedagógico. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to promote reflections about interdisciplinarity and school management with emphasis on the educational activities developed by the pedagogical manager. The work also aims to discuss what is interdisciplinary, to present and differentiate the pedagogue who acts in educational management and school management and to study how the pedagogue can organize his work in an interdisciplinary perspective. The discussion becomes relevant, therefore, there is little research that discusses the relationship between school management and interdisciplinarity, and it is believed that both contribute with the students to the construction of knowledge and the development of critical sense. The methodology used was a bibliographical research characterized from theoretical surveys already written and / or published, to collect information about the problem for which we seek answer and a documentary research for later analysis and interpretations. Thus we come to the conclusion that interdisciplinarity contributes to the acquisition of knowledge and that school management and pedagogue cooperate to make this happen.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Pedagogue. School and educational management. Pedagogical work. Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente uma das discussões que permeia o universo acadêmico e principalmente os cursos de licenciaturas e pós-graduação é sobre a interdisciplinaridade. Nos cursos de pedagogia temos também uma forte discussão sobre a função do pedagogo. Para isso o presente artigo tem como principal objetivo promover reflexões acerca da interdisciplinaridade e gestão escolar e educacional com ênfase nas atividades educativas desenvolvidas pelo pedagogo que atua na gestão escolar. O artigo ainda se propõe a discutir o conceito de interdisciplinaridade,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

apresentar e diferenciar o pedagogo que atua na gestão escolar e na gestão educacional e estudar de que maneira o pedagogo que atua na gestão escolar pode organizar seu trabalho numa perspectiva interdisciplinar.

Para isto o artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentamos algumas concepções sobre a interdisciplinaridade, para depois retratamos o pedagogo na gestão escolar e educacional. Este tópico se divide em subseções que discutem: Gestão escolar e educacional: algumas aproximações; Pedagogo como gestor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Coordenador, supervisor e orientador educacional) e o professor pedagogo da SEED (Secretaria Estadual de Educação Básica do Paraná). Logo após discorreremos sobre o pedagogo que atua na gestão escolar e a interdisciplinaridade, e por fim apresentamos as considerações finais do trabalho. Para isso foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Foram consultados autores que discutem as temáticas e áreas afins e também documentos que normatizam o trabalho do pedagogo na escola. Entre as referências bibliográficas utilizadas estão, por exemplo: Fazenda (1979, 2009), Japiassu (1976), Lara e Koepsel (2010), Libâneo (2001), Lück (2009) Morin (2000), Santomé (1998) etc. e documentos oficiais como: Lei 9.9394 (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Edital nº 57 – SEED-PR (2018).

Por se tratar de um trabalho teórico e, ainda, pelo tempo e condições que se impuseram à presente pesquisa, optamos pela metodologia de pesquisa bibliográfica, caracterizada por materiais escritos e publicados que discutem as teorias e uma pesquisa documental que se assemelha a pesquisa bibliográfica, porém esta está respaldada em documentos, como exemplos documentos oficiais que contém fontes ricas em dados (GIL, 2008).

2 INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUMAS CONCEPÇÕES

A presente subseção tem como objetivo investigar o conceito de interdisciplinaridade, compreender sua origem histórica e relatar sua importância para a educação. Para isto, aprofunda-se em um referencial teórico-bibliográfico, pautado nos estudos de Berti (2007), Ferrari (2007), Fazenda (1979) Japiassu (1976), Morin (2000) e Santomé (1998).

A educação vem ao longo do tempo buscando melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Professores e acadêmicos se dedicam a pesquisar e buscar soluções

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

para os problemas que comprometem a educação. Diversas metodologias foram desenvolvidas, tendo em vista a aquisição de conhecimento e o método interdisciplinar se apresentou como eficiente, ocasionando benefícios para docentes e discentes.

A interdisciplinaridade é originária do continente europeu, principalmente com movimentos que ocorreram na França e Itália, em torno de 1960 (FAZENDA, 1979). Nesta época, grande parte dos currículos eram disciplinar, e afirmam pesquisadores que o conhecimento fragmentado já não dava mais conta de suprir as necessidades educacionais, para tal o ensino de forma interdisciplinar era oportuno para a aprendizagem (JAPIASSU, 1976).

As universidades foram responsáveis pela introdução da interdisciplinaridade no campo educacional e aos poucos ela foi sendo inserida nos documentos que retratam a educação brasileira. As discussões acadêmicas sobre interdisciplinaridade iniciam-se com mais frequência no Brasil em torno de 1970/80, e sua introdução no currículo brasileiro dá-se a partir dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e atualmente existem outros documentos oficiais que discutem o ensino através da interdisciplinaridade como o PNE³⁸ - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Para compreender a interdisciplinaridade, é necessário ter um entendimento sobre o que é uma disciplina do currículo escolar. Neste sentido:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa, e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

Desta forma as disciplinas caracterizam por conteúdos elencados em comum e que possuem afinidades, por exemplo: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História etc. Estas podem se divergir de uma instituição de ensino para outra. Morin (2000) assegura que as disciplinas em si, ou seja, isoladas, não dão conta de levar ao aluno um conhecimento efetivo, e que é preciso ir além, mantendo uma relação entre as diferentes disciplinas. O conhecimento fragmentado já não é tão eficiente e ensinar com uma metodologia que mantém uma interligação entre as diferentes ciências ajuda os estudantes a interpretar textos e resolver situações problemas com mais facilidade (JAPIASSU, 1976).

³⁸ Iniciado em 2014 e com vigência até 2024, pois é (re) formulado a cada dez anos.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Conforme Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Isso significa que cada disciplina que é trabalhada de forma isolada, precisa ter uma articulação com as outras disciplinas de uma matriz curricular, tendo em vista um mesmo objeto de estudo e cabe ao professor e ao gestor saber como articular a integração entre as disciplinas.

De acordo com Fazenda (1979) a interdisciplinaridade é uma solução para os problemas de ensino e aprendizagem, e para isso propõe projetos de ensino integrando diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. A interdisciplinaridade ajuda a materializar e concretizar um ensino de qualidade, assim como ajuda a conseguir uma melhor formação geral, é um meio para atingir uma formação profissional, incentiva a formação de pesquisas, é condição para uma educação permanente, é uma forma de compreender e modificar o mundo (FAZENDA, 1979, p. 44-48). Portanto, a interdisciplinaridade ajuda tanto na aquisição de conhecimento como ajuda na formação do sujeito. Com relação a formação de professores para ensinar interdisciplinarmente apresento que:

A formação interdisciplinar de professores, na realidade deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar (Lenoir, Sauve, 1998) onde a ciência da educação fundamentada num conjunto de princípios, de conceitos, de métodos e de fins convergem para um plano meta-científico. Tratamos nesse caso do que poderíamos chamar interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares. Começamos aqui a tratar de um assunto novo, recentemente pesquisado denominado intervenção educativa onde mais importante que o produto seja o processo (FAZENDA, 2009, p.29).

Aqui a pesquisadora traz a discussão de que a interdisciplinaridade não está ligada a uma sequência de conteúdo a ser desenvolvido pelas diferentes disciplinas, mas de um modo diferenciado de ensinar englobando as diferentes disciplinas com uma temática em comum. Para isso apresenta a intervenção educativa (que pode ser realizado com a mediação do pedagogo) como meio de abordar e inserir a interdisciplinaridade como método para ensinar. Santomé (1998) traz alguns apontamentos relevantes sobre interdisciplinaridade, apresenta que:

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O conceito de interdisciplinaridade (...) encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

A interdisciplinaridade nos permite abandonar velhas técnicas de ensino, que por vezes se baseiam no tradicionalismo e nos permite abrir novos caminhos a fim de ampliar o conhecimento. A comunicação entre as disciplinas é necessária para alcançar um saber concreto.

Nesse sentido, o papel da interdisciplinaridade no contexto educacional é muito importante na atualidade e o professor tem um papel fundamental na sua implementação: ela pode ser efetivada por um único professor em sua sala de aula, ou pode ser desenvolvida numa metodologia pautada em projetos, embora isso possa significar ações bem diferentes. Assim, a interdisciplinaridade é comumente usada na escola para: esclarecer uma situação, resolver um problema ou compreender algo em seu contexto o mais próximo possível do real ou cotidiano. E pode ser ainda desenvolvida em aula por meio de projetos variados, histórias explanatórias, aprendizagem baseada em resolução de problemas, desenvolvimentos de modelos, atividades multivariadas, textos diversificados, recursos hiperídia, aulas-diálogo etc., além de avaliada por meio de mapas conceituais. (MOZENA; OSTERMANN, 2016, p. 05).

Destacamos que não pretendemos desmistificar o conhecimento disciplinar, mas conceber a interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo, que aproxime os saberes específicos com o intuito de que os objetos de estudos fiquem bem compreendidos pelos alunos. Berti (2007) faz uma discussão acerca da interdisciplinaridade e por fim apresenta resumidamente a concepção de interdisciplinaridade discutida pelos principais autores da área:

Para Gusdorf, a interdisciplinaridade é uma proposta essencialmente filosófica/antropológica, pois o conhecimento existe para e em função do Ser. Piaget coloca a interdisciplinaridade numa categoria essencialmente epistemológica, ao afirmar que a superação do domínio

conceitual de outras áreas está relacionada a forma de se conhecer comum, subjacente as diversas disciplinas. Japiassu aborda o conceito de interdisciplinaridade em âmbito epistemológico, evidenciando uma excessiva especialização no tocante ao conhecimento acadêmico. Para Santomé, esse conceito está posto em uma perspectiva epistemológica e metodológica ao afirmar que a interdisciplinaridade é uma metodologia de pesquisa, que não depende somente das disciplinas, pois está associada a certos traços de personalidade. No entender de Fazenda, o fazer interdisciplinar evoca no seu conceito a influência do caráter antropológico e metodológico, que se traduz na identificação de características de “personalidades interdisciplinares”, tais como: respeito, humildade e atitude. Já para Machado, ainda que pesem os diversos motivos, a causa precípua do fazer interdisciplinar esta decisivamente marcada pela concepção filosófica/epistemológica de conhecer a maneira de se ensinar, a qual acaba de ditar a forma dos currículos. Para Zabala, a interdisciplinaridade é uma forma de se conhecer pela interação das disciplinas, sendo uma das maneiras de se organizar os conteúdos, ou seja, âmbitos epistemológicos e metodológicos. (BERTI, 2007, p. 100).

Ao finalizar essa seção pode-se compreender que a interdisciplinaridade é importante para a educação e é uma alternativa que contribui para o processo de ensino e aprendizagem. A teoria interdisciplinar está se desenvolvendo e possui múltiplas concepções e sentidos. Por isso, o conceito de interdisciplinaridade é concebido como um termo polissêmico, ou seja, tem vários entendimentos. Portanto a interdisciplinaridade, em seu viés teórico, histórico, teórico e metodológico tem várias significações e interpretações.

3 O PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL

Esta seção busca apresentar e diferenciar o pedagogo que atua na gestão educacional e na gestão escolar. Definir o perfil do pedagogo atuante na gestão é um grande desafio, isso devido à complexidade de sua função. Ele realiza atividades que são de suas atribuições e resolve diversos assuntos inerentes a escola e que não são de sua competência. Libâneo (2001) assegura que o pedagogo e a pedagogia vivem hoje um grande paradoxo, marcado por muitas contradições e (re) descobertas, o que significa que é valorizado por alguns, mas por outro lado é desvalorizado devido à falta de entendimento e compreensão de suas funções. Acredita-se que existem visões

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

equivocadas sobre o trabalho escolar a ser desenvolvido pelo pedagogo. É preciso ter uma visão ampla e perceber que o pedagogo vem assumindo papéis importantes na sociedade, não somente na docência, mas também na gestão educacional e escolar.

Temos presente neste trabalho o conceito de Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana” (LIBÂNEO, 2001, p. 06), e entendemos assim que “ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas” (LIBÂNEO, 2001, p. 06). Acrescentamos ainda que o pedagogo não é somente professor, mas também gestor, responsável por conduzir e orientar o trabalho pedagógico das instituições de ensino. Isto significa que o trabalho do pedagogo não está restrito apenas a práticas e metodologias de ensino, mas que pode atuar na gestão em diversas etapas e modalidades de ensino, assim este profissional atua “na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino” (LIBÂNEO, 2001, p. 06).

3.1 GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Nesta seção buscamos apresentar a concepção de gestão escolar e a gestão educacional, para que posteriormente possamos apresentar o que significa ser pedagogo que atua na gestão das instituições de ensino. Desta forma é possível afirmar que:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBANEIO, 2001, p.11)

A atuação e formação do pedagogo (docente e gestor) está descrita na lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Esta determina que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Portanto, o profissional que se forma em um curso superior de Pedagogia, está apto a atuar na docência e na gestão. A gestão é fundamental para o avanço e progresso do ensino. O pedagogo pode atuar na gestão educacional e na gestão escolar.

Compreendemos, a gestão educacional no campo macro, como a gestão dos sistemas de ensino, secretarias, repartições, e outros departamentos destinados à criação e implementação das políticas e projetos educacionais. Por gestão escolar, entendemos a gestão das unidades escolares, o micro, o local, ou seja, cada escola em particular com sua forma de gestão e sua equipe diretiva. Nesse sentido, temos, embasada pelas legislações brasileiras em vigor, sobretudo pela LDB 9394/96 a modalidade de gestão democrática, que deve guiar, nortear, tanto a gestão escolar quanto a gestão educacional em nosso país.

Sabemos que a educação tem diversas e diferentes demandas de ensino. Cada profissional que trabalha com a educação precisa ser consciente de seu papel e sua função no contexto educativo/escolar. O gestor escolar é um dos principais envolvidos nesse processo e que precisa estar atento a tudo o que acontece, desde discentes á docentes e demais envolvidos no processo educacional. O gestor precisa estar atento as exigências, e de como superar cada desafio (LÜCK, 2009). Assim sendo:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23).

A gestão escolar possui uma dimensão gigantesca e possui um enfoque de organização, ou seja, uma maneira de articular o processo educativo, com o desígnio de garantir o aprendizado dos estudantes. Desta forma podemos ainda acrescentar que a:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2009, p. 24).

A gestão educacional e a escolar apresentam-se como elemento fundamental para o funcionamento da escola, e que visam a aprendizagem satisfatória dos alunos, estando apta a ajudar no processo de formação humana dos cidadãos. O trabalho do gestor e do pedagogo abrange várias áreas e exige múltiplos conhecimentos. Uma gestão de qualidade é aquela que pauta-se em princípios democráticos, ou seja, que permite a participação da comunidade escolar e local nas decisões que envolvem a escola (LARA; KOEPSEL, 2010). Acrescentamos que:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos. (LÜCK, 2009, p.23).

A gestão é um fator primordial, que é responsável por alavancar o desenvolvimento da escola. As políticas públicas e educacionais de fomento a formação de gestores educacionais devem procurar efetivar e valorizar o trabalho que este desempenha. A gestão educacional deve lutar para promover políticas educacionais de estado, e não políticas de governo, pois o governo é renovado a cada quatro anos e a política de estado permanece, precisando sempre ser repensada conforme as necessidades que exigem e pensada em diferentes contextos, sempre procurando trazer investimentos para a educação.

E ainda sobre a gestão escolar:

Compete (...) estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a

prática de buscar soluções tópicas, localizadas, quando, de fato, os problemas são globais e inter-relacionados. (LÜCK, 2009, p. 24).

Podemos dizer a gestão escolar possui inúmeras atribuições, e que muitas das ações no âmbito da escola são desenvolvidas por ela. Cada profissional que faz parte do contexto da gestão tem sua importância e deve fazer todo o esforço possível para a escola caminhar nos princípios éticos. Aos problemas escolares que surgem, a gestão deve buscar soluções, em conjunto com toda a equipe que faz parte do contexto escolar (LÜCK, 2009).

A gestão escolar e a “a gestão democrática na escola se constitui em processo coletivo de decisões e ações, e conseqüentemente, possibilita recuperar o papel do diretor na liderança do processo educativo e não como peça exclusiva do mesmo” (LEUTZ, et al, p. 05, 2009). E por fim evidenciamos que a gestão escolar tem a finalidade de promover para os alunos a aprendizagem efetiva, que desenvolva as competências críticas, e que eles possam analisar diversas situações com clareza. Destacamos também que gestão educacional e gestão escolar buscam os mesmos objetivos, sendo diferenciadas por uma estar relacionada ao âmbito da formulações de políticas educacionais, e a outra que acontece no setor da escola (LÜCK, 2009).

3.2 PEDAGOGO COMO GESTOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (COORDENADOR, SUPERVISOR E ORIENTADOR EDUCACIONAL)

Nesta seção apresentamos uma análise teórica aplicada ao pedagogo como gestor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (coordenador, supervisor e orientador educacional), para que posteriormente possamos distinguir as atribuições do professor pedagogo da SEED - PR (Secretaria Estadual de Educação do Paraná), que atua principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Entendemos que o “pedagogo escolar é aquele que na tradição brasileira do sistema de ensino tem ocupado nas escolas as funções de coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolar” (PINTO, 2006, p. 99). Nas últimas décadas o pedagogo vem assumindo diferentes funções dentro e fora da educação. A tendência é aumentar seu campo de trabalho. Dentro das escolas este profissional pode ser o coordenador pedagógico:

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A função da coordenação pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo para acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. Essa variação na nomenclatura da função, encontrada em muitos estados e municípios, é ainda mais confusa por corresponder, em muitos lugares, às funções assumidas pelo pedagogo que atua em diferentes instâncias do sistema estadual ou municipal das Secretarias de Educação. (PINTO, 2006, p. 100).

Aqui é possível compreender que os termos e são utilizadas em diferentes lugares e com nomenclaturas diversas, mas por vezes referem-se à maneira do pedagogo organizar e elaborar seu trabalho. Isto, de acordo com Brzezinki (2011), gera uma crise de identidades, de um profissional que está em constantes mudanças e que está atento a novas exigências impostas pela sociedade, e que por vezes atuando na gestão acaba se deparando com diferentes situações a serem resolvidas.

Lara e Koepsel (2010) realizam um estudo sobre o supervisor escolar, e está relacionada a ideia de ações de controle de docentes, como por exemplo, verificar se o professor está cumprindo os planos de ensino e seguindo as normas da instituição. Acrescentam ainda a ideia de que este possui o dever de fiscalizar os demais funcionários e professores da escola em que atua, e que por vezes acaba causando um desconforto, e sendo alvo de críticas. Vale ressaltar que a: “sobrecarga de funções que são atribuídas ao pedagogo na escola paranaense dificultam sua ação específica.” (LARA; KOEPESEL, 2010, p. 106).

3.3 O PROFESSOR PEDAGOGO DA SEED (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ)

Nesta seção discutiremos sobre o professor pedagogo da SEED (Secretaria de Educação Básica do Paraná). Buscamos apresentar o profissional almejado pelo governo, bem como suas atribuições, enquanto profissional da educação. Para isto utilizaremos como principal referência o edital nº. 57, de 2018, o Edital do Processo Seletivo Simplificado – PSS (PARANÁ, 2018). Escolhemos tal edital por ser uma das fontes mais recentes a demonstrar, sobretudo na descrição das atribuições, o que a SEED espera do profissional pedagogo a ser contratado.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

O governo do Estado do Paraná, com vistas a preencher vagas ociosas para suprir a necessidade de funcionários, lançou em 2018 (em anos anteriores também ocorreu o mesmo procedimento), o Processo Seletivo Simplificado (PSS), em que contrata professores, pedagogos e agentes educacionais. Nestes editais é possível determinar qual a função do pedagogo na rede estadual e o perfil desejado. Dentre as funções do pedagogo estão:

- a) Desenvolver e aplicar atividades de Suporte Pedagógico voltadas ao planejamento e à administração, supervisão e orientação educacional, tais como: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola;
- b) Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola, tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos;
- c) Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas estabelecidas;
- d) Cumprir os dias letivos previstos no calendário escolar; comparecer, quando convocado, às atividades não previstas no calendário escolar;
- e) Zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; (PARANÁ, 2018, p. 03-04).

Uma das principais atividades a ser desenvolvido pelo pedagogo da SEED é o planejamento, administração e supervisão. A proposta pedagógica da escola e a reestruturação da mesma deve ser coordenada pelo pedagogo. Sempre quando é necessário atualizar e reformular o PPP – Projeto Político-Pedagógico da Escola, ele tem a função de fazer esta organização. Os recursos materiais e financeiros também se apresentam como função do pedagogo. Verificar e estar atento ao cumprimento de dias letivos e plano de trabalho é uma função essencial, pois se o aluno ou professor está faltando demais ou não está comparecendo a escola ele deve pesquisar para entender o que está acontecendo e tentar solucionar o problema, pois cumprindo tudo corretamente o aluno terá garantido o conhecimento pleno e satisfatório. E o edital prossegue com as atribuições dadas ao pedagogo:

- f) Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- g) Promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- h) Informar aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

- i) Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional;
- j) Acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; (PARANÁ, 2018, p. 04).

Conforme é possível verificar o professor pedagogo também é responsável por prover os meios de recuperação dos alunos. Quando o aluno não consegue atingir as metas estabelecidas pelos professores, o pedagogo deve buscar alternativas, juntamente com os professores e comunidade escolar, para o que o aluno aprenda o conteúdo e atenda as exigências mínimas para prosseguir no processo de aprendizagem. Este também deve desenvolver projetos escolares, em vista a integrar a família na escola, pois como podemos perceber, cada vez mais a participação dos responsáveis pelos estudantes tem diminuído e a participação é importante, para que os responsáveis conheçam a realidade da escola, e como ela funciona, e assim também compreender a proposta pedagógica que a rede estadual oferece, bem como a participação dos estudantes e as dificuldades que apresentam. A mediação feita pelo pedagogo entre as famílias, docentes e discentes é fator que pode contribuir muito no processo ensino-aprendizagem, pois conhecendo a realidade fica mais fácil os docentes adequar as metodologias de acordo com as necessidades educacionais local. E documento continua descrevendo as atribuições do pedagogo. Nisto, retrata que ele precisa:

- k) Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou da rede de ensino ou da escola;
- l) Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou da rede de ensino e/ou da escola em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- m) Coordenar a organização espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, contribuindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal de aulas, disciplinas e hora-atividade e no preenchimento do Livro de Registro de Classe, de acordo com as Instruções Normativas da SEED; (PARANÁ, 2018, p. 04).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Continuando a discussão das atribuições dadas ao pedagogo pela SEED – PR podemos constatar que ele deve fazer levantamentos, que contribuem para o desenvolvimento do sistema. Por exemplo, podemos perceber que ele pode fazer levantamentos de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Outro ponto importante a ser discutido é com relação ao acompanhamento e avaliação de planos. Percebemos que na rede estadual cada turma tem diversos professores e, conseqüentemente, diversos planos de ensino. Esta é uma das dificuldades do pedagogo em acompanhar se todos esses planos de ensino de cada turma estão sendo cumpridos, bem como acompanhar como os recursos estão sendo gastos e se é gasto com o que necessita, bem como os tipos de materiais que a escola precisa adquirir. O ato de coordenar a proposta pedagógica da escola e levar ao conhecimento do professor é importante e deve ser estudado por ele com antecedência. Como a cada ano sai um novo edital PSS e conseqüente novas distribuições de aulas, o pedagogo pode ser remanejado ou transferido de uma escola para outra e assim deve conhecer a nova realidade e levar este conhecimento aos novos professores, tendo em vista que muitos professores também são selecionados a partir deste processo na rede estadual do Estado do Paraná. O edital finaliza descrevendo as seguintes atribuições:

- n) Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação, normas educacionais e padrão de qualidade de ensino;
- o) Identificar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- p) Acompanhar e orientar os professores que atuam no AEE; acompanhar e orientar os professores das disciplinas que atuam com estudantes da educação especial nas salas de aula do ensino comum. Professor Pedagogo nas Escolas Especializadas e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, além das atribuições descritas acima, deverá seguir orientação própria determinada pelo Departamento de Educação Especial – DEE/SEED. (PARANÁ, 2018, p. 04).

Uma das atribuições mencionadas é zelar pela qualidade de ensino, o que se faz um fator primordial, pois os pedagogos devem procurar fazer com que os professores ofereçam um ensino de qualidade, observando os princípios da legislação vigente, do PPP e do regimento escolar. Outro fator importante é o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente aqueles que participam das Salas de Recursos Multifuncionais, pois ali deve ser garantido um ensino que visa

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

suprir a necessidade educacional e a área em que o aluno tem a dificuldade. E por fim o edital destaca a função do pedagogo frente a educação especial, ou aqueles alunos, que possuem algum tipo de dificuldade e que estão inseridos nas salas comuns de ensino.

Até aqui podemos perceber que as atribuições dadas ao pedagogo são inúmeras. Além disso, percebemos que ele acaba realizando muitas outras funções que não estão ligadas ao trabalho pedagógico e as suas metas educacionais. Muitas vezes com uma gestão com muitos afazeres, não é possível realizar todos os trabalhos prescritos pois:

Os pedagogos se veem, assim, sobrecarregados com uma série de atribuições que, devido à estrutura hierarquizada e ainda centralizada da escola, os colocam como os maiores responsáveis em relação às mesmas, como os profissionais que devem garantir que todos os demais profissionais da escola se aglutinem em torno de tarefas para as quais até mesmo as pesquisas educacionais ainda não apontam propostas suficientes, como o multiculturalismo, a inclusão e a efetiva sociabilização de todos os alunos, por exemplo. (NADAL, 2008, p. 10).

Salerno, Lopes e Kfourri (2013, p. 10) indicam que “o Professor Pedagogo está mergulhado em inúmeras tarefas e com ausência de tempo para estudo/pesquisa e sem experiência docente, mesmo em sua denominação como ‘professor’, no sistema de ensino do Paraná”. Isso significa que em meio a tantas atribuições que são propostas ao pedagogo, resta-lhe pouco tempo para pesquisar e estudar meios para aprimorar e melhorar seu trabalho docente. Sendo assim gera-se uma crise de identidade, sobre o que é ser professor pedagogo na rede estadual de ensino. Muitos pedagogos ainda se concentram nas atividades de orientador educacional e supervisor escolar.

Aqui conseguimos ter uma visão mais específica da sobrecarga ou acúmulo de funções que o pedagogo da rede estadual de ensino do estado do Paraná possui. O processo seletivo simplificado do estado visa à contratação de profissionais por tempo determinado (geralmente por um ano letivo, podendo ser prorrogado por tempo igual, ou mesmo encerrado antes do prazo previsto). Isso é fator negativo, pois, assim, muitas escolas não possuem um pedagogo fixo, ou seja, quando o pedagogo é contratado e está se ambientando em uma escola, desenvolvendo projetos e buscando mecanismo para melhorar a qualidade ensino daquela modalidade (visto que ele atua em diferentes modalidades educacionais como a educação especial, educação de jovens e adultos,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

educação do campo...), logo precisa ir para outra escola, totalmente diferente e posteriormente começar o trabalho de novo. Isso gera uma descontinuidade do trabalho pedagógico, o que do ponto de vista educacional não é bom.

Enfim, enfatizamos que: “o cargo de Professor Pedagogo envolve responsabilidades de promover, participar, intervir, elaborar, responsabilizar-se, apresentar, subsidiar, atuar, orientar, acompanhar, desenvolver, informar, propiciar, cumprir, observar, organizar, acionar, manter, sistematizar e implantar” (SALERNO, LOPES e KFOURI, 2013, p. 10).

4 O PEDAGOGO QUE ATUA NA GESTÃO ESCOLAR E A INTERDISCIPLINARIDADE

Como já visto, a interdisciplinaridade é um termo polissêmico e o pedagogo é um profissional que possui diversas atribuições. Para tal, nesta seção buscamos apresentar como o pedagogo pode contribuir para que a interdisciplinaridade aconteça nas escolas, bem como os desafios e contribuições que a interdisciplinaridade pode trazer a gestão escolar.

Uma das possíveis mediações entre pedagogo e professores, com vista a atividades interdisciplinares, seria ação voltada para projetos educacionais. Nesta a gestão e o conjunto de professores poderiam juntos buscar ações de melhorias na aprendizagem, através de projetos de ensino. Para isso, poderia ser organizado um momento de estudo e debater as possíveis maneiras de elaborar de organizar um projeto interdisciplinar entre diferentes turmas, com o viés de que tudo seja embasado em uma temática afim (FAZENDA, 1979). Nesta perspectiva acreditamos que o pedagogo não deve ensinar como realizar o trabalho interdisciplinar, mas desenvolver, propiciar atividades em conjunto com toda a equipe escolar, para que consiga desenvolver o trabalho interdisciplinar de forma coerente e com a participação de todos.

Para que o pedagogo ajude a construir o trabalho interdisciplinar na escola através de projetos de ensino, não basta somente explicar como funciona e deixar por conta dos professores, mas também fornecer condições necessárias para que isso aconteça e estar acompanhando o trabalho. Isso pode acontecer nas diversas modalidades educacionais, precisa de uma articulação do pedagogo e a participação dos professores com objetivos específicos em comum. O pedagogo pode orientar no roteiro e organização dos projetos interdisciplinares.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

A gestão escolar, tanto a equipe diretiva como a equipe pedagógica, devem procurar meios, como em projetos de ensino em que o aluno não aprenda apenas de forma fragmentada, com cada disciplina em si, mas que o educando perceba que uma disciplina possui relação com a outra. Para isso é preciso lhe fornecer um contexto, e as disciplinas ensinarem a partir de objetivos em comum. Por exemplo, a escola pode desenvolver um projeto de ensino sobre a cultura afro-brasileira. Cada disciplina deve desenvolver atividades pedagógicas em conjunto com as demais. Com isso o aluno aprende o conteúdo de uma disciplina, e consegue perceber a relação entre ambas.

Uma outra sugestão bastante interessante seria no momento da hora atividade. Neste momento os professores elaboram as estratégias de ensino e aulas a serem aplicadas em suas respectivas turmas. Compreendemos o pedagogo como um profissional polivalente³⁹, e que ajuda ou orienta os professores nas questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem. Para isso propõe-se que ele oriente, converse e discuta com os professores as temáticas abordadas e ajude-os a construir o trabalho de forma interdisciplinar de modo com que as diferentes disciplinas do currículo escolar estejam interligadas por elementos em comum.

A qualificação profissional é um dos meios de aprimorar o conhecimento e fazer com que a interdisciplinaridade ocorra na escola. O pedagogo deve incentivar toda a equipe escolar a buscar conhecimento e esclarecer que a interdisciplinaridade se faz importante, pois, atualmente, se faz necessário conhecer e compreender o processo interdisciplinar como um elemento que vem a contribuir para o ensino.

O momento do planejamento também pode ser um momento em que o pedagogo pode organizar oportunidades de trocas de experiências interdisciplinares entre os professores. Pode ser o momento de o pedagogo dar sugestões de como o trabalho pedagógico pode ser organizado de forma interdisciplinar e cada professor estabelecer metas interdisciplinares ao longo do ano letivo. Pode-se também incentivar os professores, ao elaborar o planejamento que procurem incentivar as trocas de experiências entre os alunos, e a troca de experiências, entre os próprios docentes. Eles podem trocar ideias e surgir sugestões de atividades interdisciplinares que podem ser realizadas com alunos. Portanto, o pedagogo pode contribuir com a interdisciplinaridade, e a gestão auxilia neste processo. A cooperação entre docentes e gestores é um fator que ajuda no desenvolvimento das atividades interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

³⁹ Profissional que possui diversas habilidades ou funções dentro um mesmo contexto.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Ao finalizar este artigo refletimos sobre a atuação do pedagogo na gestão escolar através de uma perspectiva interdisciplinar. Foi possível compreender a sobrecarga de afazeres que o pedagogo possui, e oportunidades de fazer com que a interdisciplinaridade aconteça na escola. Refletimos também sobre os desafios e contribuições da interdisciplinaridade. Compreende-se que os precisam ir além e buscar qualificação profissional e novos conhecimentos para saber como reagir a diferentes problemas escolares e meios para suprir as demandas de ensino e aprendizagem, como no caso da pesquisa, os meios necessários para que o pedagogo que trabalha na gestão escolar realize um trabalho interdisciplinar ético competente e eficaz.

Diante da pesquisa podemos compreender que os pedagogos que trabalham na gestão escolar possuem dificuldades para organizar o trabalho pedagógico interdisciplinar. Isto decorre de inúmeros fatores. Primeiramente podemos apontar o currículo brasileiro, sendo um sua maior parte um currículo disciplinar, e isso significa que cada objeto é estudado isoladamente dentro de cada disciplina ou matriz curricular, e muitas vezes o aluno não consegue fazer assimilações de conteúdos de diferentes disciplinas, e o profissional que tem pouco conhecimento de como trabalhar de forma interdisciplinar devido à pouca discussão acerca da interdisciplinaridade no currículo acadêmico. Por outro ângulo podemos destacar a interdisciplinaridade como algo novo dentro do âmbito educacional, que vem sendo aprimorado devido as vantagens e benefícios que apresenta aos estudantes e professores.

O pedagogo que atua na gestão é um profissional da educação, que possui muitas atribuições. Porém é possível ajudar a desenvolver atividades pedagógicas e interdisciplinares. Sua participação e orientação no desenvolvimento de atividades é um fator que contribui para que sejam realizadas com êxito. Suas atitudes e práticas interdisciplinares devem atender a demandas sociais e contribui para um ensino de qualidade.

As contribuições da interdisciplinaridade são múltiplas e esta ajuda na construção do saber. Sabemos que os desafios existem, e a interdisciplinaridade vem para isso, para contribuir com a educação através de atividades de integração e interação entre as disciplinas. Todos os profissionais envolvidos tem sua importância, desde professores que desenvolvem as atividades interdisciplinares ao pedagogo que auxilia e orienta as atividades. Enfim, evidenciamos que para a interdisciplinaridade

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

ocorrer de fato nas escolas é necessário a participação do pedagogo no desenvolvimento das atividades educativas.

REFERÊNCIAS

BERTI, Valdir Pedro. **Interdisciplinaridade: Um conceito polissêmico**. São Paulo, 2007. Dissertação (mestrado), 235p. Universidade de São Paulo. Instituto de química.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 07 de Mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de estado da educação fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997, 126p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Vol 1, n.1, Maio, 2009, p. 24-32.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade: Um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em educação), 293p. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LARA, Ângela Mara de Barros; KOEPEL, Eliana Cláudia Navarro. (Org). **Gestão educacional**. Maringá: Eduem, 2010.

LEUTZ, Marilda Alberton, *et al.* **O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo**. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. 20f. 2009. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/papel_pedagogo_gestao_seed.pdf> Acesso em: 21 Mar. 2019.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e busca**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf> > Acesso em 07. Mar. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. **A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do ensino médio**: Panaceia ou falácia educacional? Porto alegre – RS. Artigo. Caderno brasileiro de ensino de física, v.33, n.1, p. 92-110, abr. 2016.

NADAL, Beatriz Gomes. **A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses**. Ponta Grossa- Pr. Artigo, 2008. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/654_777.pdf> Acesso em: 21 Mar. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Edital N.º 57/2018 – GS/SEED – Processo Seletivo simplificado - PSS**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/2019/edital572018gs_pss2019prof25102018.pdf> Acesso em: 21 Mar. 2019.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 184f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP) - Faculdade de educação. São Paulo, SP: USP, 2006.

SALERNO, Soraia Kfour; LOPES, Rosana Pereira; KFOURI, Samira Favez. **O pedagogo na rede estadual do Paraná condições de trabalho**. Curitiba: XI Congresso Nacional de educação – EDUCERE. Set/2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7080_4105.pdf> Acesso em: 21 Mar. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo. Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1998.

SILVA, Elaine Leite de; LEOPOLDINO, Maria Aparecida. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Maringá – Pr. Artigo. Cadernos PDE. v.1 p. 1-19, ISBN 978-85-8015-080-3, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_artigo_elaine_leite_da_silva.pdf> Acesso em: 20 Mar. 2019.

TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA COMO AGENTE DESENVOLVEDOR DA CULTURA DE INOVAÇÃO NA UFMG

João Leandro Cássio de Oliveira⁴⁰
João Francisco Sarno Carvalho⁴¹
Francisco Horácio Pereira de Oliveira⁴²

⁴⁰ Docente do IFNMG campus Almenara (MG). Doutorando em Inovação Tecnológica (UFMG). E-mail: jlc.oliveira13@gmail.com.

⁴¹ Docente do IFNMG campus Araçuaí (MG). Doutorando em Inovação Tecnológica (UFMG). E-mail: jfsarcar@gmail.com.

⁴² Docente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutor em Economia (UFMG). E-

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Márcia Siqueira Rapini⁴³

RESUMO: O presente trabalho tem por objeto as políticas de fomento à transferência de tecnologias a partir da ótica da gestão de patentes, tipo de inovação das tecnologias desenvolvidas e grau de participação empreendedora de docentes. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em que foi realizada uma análise descritiva do Núcleo de Inovação da UFMG, visando identificar e analisar a pertinência das tecnologias produzidas pela UFMG entre 2012 a 2017. A escolha da UFMG como fonte de dados se deu por esta instituição apresentar a maior quantidade de patentes registradas no Brasil e também por se tratar da instituição a que dois dos pesquisadores estão afiliados. Os resultados apontam que, investindo em transferências de tecnologias, a instituição fomenta a cultura da inovação, fortalecendo também a cultura empreendedora e a preocupação com a proteção de tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação. Transferência de Tecnologia. Núcleo de Inovação Tecnológica. UFMG.

ABSTRACT: This study's purpose is promotion of policies for technology transfer from the perspective of patent management, kind of innovation of technologies developed and degree of entrepreneurial participation of teachers. A case study was carried out in which a descriptive analysis of the Innovation Center of UFMG was carried out to identify and analyze the relevance of the technologies produced by UFMG between 2012 and 2017. The choice of UFMG as data source was given by this institution presents the largest number of patents registered in Brazil and also because it is the institution to which two of the researchers are affiliated. The results show that by investing in technology transfer, the institution fosters a culture of innovation, also strengthening the entrepreneurial culture and concern for the protection technologies.

KEYWORDS: Innovation. Technology transfer. Nucleus of Technological Innovation. UFMG.

1 INTRODUÇÃO

A noção de inovação e suas implicações tecnológicas, organizacionais, de produção e em outros aspectos atualmente é debatida de modo exaustivo em universidades, centros e institutos de pesquisa, mesas-redondas de agentes públicos, empresas privadas e outros agentes. Justifica-se essa discussão pelo fato de vivermos em um cenário de alta competitividade e que é constantemente modificado pelas influências tecnológicas oriundas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Nesse cenário, inovar se apresenta como uma necessidade para as organizações se tornarem mais competitivas. Shumpeter (1934) apontou para a

mail: chico.horacio@gmail.com.

⁴³ Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Economia (URFJ). E-mail: msrapini@cedeplar.ufmg.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

inovação como uma forma de diferenciar-se da concorrência. Para o autor, existe uma forte correlação entre o desenvolvimento econômico, o empreendedor, a inovação e a concorrência. Em sua visão, a inovação é a força de desenvolvimento; o empreendedor, quem impulsiona essa inovação; e a concorrência, quem motiva todo esse processo.

Ainda hoje, na academia, os termos “inovação” e “empreendedorismo” têm sua aceitação questionada. Embora as universidades possuam papel fundamental no fomento à inovação, uma vez que de acordo com o modelo da hélice tríplice proposto por Etzkowitz (2005), as universidades, empresas e governos são atores basilares para que uma tecnologia se transforme em inovação, trazendo benefícios plurais à sociedade, não há cisão nos esforços para que se inove e empreenda em conjunto com o envolvimento de universidades, empresas e governos.

Segundo Nader (2018), no atual cenário brasileiro, ocorre o fenômeno da precarização da pesquisa, em que há um desestímulo à pesquisa, que é elemento base para desenvolver inovação. Essa precarização acontece, principalmente, pelos cortes de recursos cada vez mais constantes no Brasil, segundo Moreno (2018) já que cerca de 90% das universidades federais perderam verba real no orçamento nos últimos cinco anos e, no mesmo período, a verba nacional destinada para a educação recuou 28%.

Considerando isso, fica clara a necessidade de as universidades buscarem alternativas para angariar recursos financeiros. A captação de recursos financeiros oriundos de outras fontes que não sejam da União pode ser viabilizada a partir de dois dispositivos, a saber: a Lei da Inovação (2004) e o novo Marco Legal da Inovação (2018). Para Oliveira e Carvalho (2018), ambos possibilitam o funcionamento da hélice tríplice e, com isso, permitem impulsionar a transferência de tecnologia e a captação de recursos para as universidades através das transferências, cessão e *royalties*.

Para que as universidades pudessem fazer a transferência de tecnologias para o setor privado, foi necessário criar o respaldo legal, nesse caso a Lei da Inovação (2004). Essa lei preconiza que, para a realização de transferências de tecnologias, a universidade deverá possuir um órgão responsável pela gestão de tecnologias, os chamados Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT).

Segundo Oliveira e Carvalho (2018), existindo o respaldo legal, esperava-se que o empreendedorismo docente fosse estimulado, ou seja, que a classe docente enxergasse a pesquisa não somente como uma atividade acadêmica, mas também como uma oportunidade de transformar a pesquisa em produto ou serviço ou deixando-a encaminhada para que o setor privado conduzisse essa tecnologia até o mercado.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Considerando esse aspecto, este artigo busca justamente responder: *como o incentivo à transferência de tecnologia pode servir de plataforma para o fortalecimento de uma cultura de inovação da universidade pública brasileira?*

De acordo com Baldini, Grimaldi e Sobrero (2007), as instituições com regras internas para estímulo de produção de tecnologia e patenteamento demonstram aos pesquisadores seu empenho em promover uma mudança cultural, qual seja a de desenvolver um ambiente empreendedor. Tendo isso em vista, aqui investigamos as políticas de transferência do NIT da universidade brasileira que mais patenteia tecnologias: o NIT da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foram foco da análise as contribuições do núcleo ao fomento à transferência de tecnologias pela ótica da gestão de patentes, tipo de inovação das tecnologias desenvolvidas e grau de participação empreendedora dos docentes.

Na busca por resposta à questão que serve de fio condutor para este artigo, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos o referencial teórico que alicerça a discussão aqui promovida e que possui em seu bojo as seguintes contendas: inovação, núcleo de inovação tecnológica e transferência de tecnologia. Na seção seguinte, apresentamos a metodologia de pesquisa que embasou as análises. Em seguida, na seção 3, são apresentados os resultados obtidos por meio das análises. Posteriormente, trazemos nossas considerações finais.

2 INOVAÇÃO

É notório que vivemos em um ambiente de grande competitividade de mercado e de altas transformações, o que afeta diretamente as opções de compra por parte do consumidor, estimulando novos mercados e criando percepções em mercados já consolidados. Alguns autores, como Rados e Dias (2015), defendem que, sem inovar, uma organização reduz significativamente sua capacidade competitiva.

Por essa razão, a competitividade incentiva o investimento em inovações e, por meio disso, as organizações, de forma geral, veem-se obrigadas a criar processos, ideias, tecnologias para manter-se competitivas no mercado. Entretanto, para uma compreensão plena desse contexto, é necessário diferenciar inovação e invenção.

Para Schumpeter (1934), a criação de um novo produto ou artefato que poderá ter, ou não, uma relevância econômica, é chamada de invenção. Essa invenção, por

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

sua vez, será uma inovação apenas quando for tratada ou transformada em mercadoria de maneira que possa ser economicamente explorada.

Freeman e Soete (1997) entendem a invenção como o ato de criar conhecimento. Assim, mesmo se tendo uma patente de uma invenção, não se pode dizer que isso se configura como uma inovação, pois a patente por si só pode ficar esquecida ou não se transformar em um produto comercializável. Por outro lado, não se pode desassociar uma ideia da outra, isto é, separar a inovação da invenção. Conforme ressalta Santos (2005), uma inovação não existe sem a invenção, da mesma maneira que não existem diferentes técnicas, sem tecnologia.

Baregheh, Rowley e Sambrook (2009) propõem uma definição diagramática para inovação, em que essa é o processo de vários estágios pelos quais as organizações transformam ideias, produtos, serviços ou processos aprimorados, de modo a avançar, competir e se diferenciar com sucesso em seu nicho de mercado. A Figura 1, a seguir, apresenta a proposição dos autores.

Figura 1 – A noção de inovação de Baregheh, Rowley e Sambrook (2009)



Fonte: Baregheh, Rowley e Sambrook (2009, p. 1333)

O'Connor *et al.* (2008) comentam sobre os meios de tornar a inovação uma atividade sustentável. Para eles, a gestão da inovação revolucionária requer capacidades de diversas pessoas-chave em diversas dimensões para este fim sustentável. Essas capacidades perpassam por influências internas, foco na inovação, consolidação da indústria, recursos financeiros e outros.

Schumpeter (1934) afirma que a inovação é uma combinação de elementos ou recursos que já existem para produção de novos produtos, ou produtos que já existem,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

mas produzidos com mais eficiência, de modo a ampliar a competitividade desses produtos. Segundo o Manual de Oslo (2006, p. 55), inovação “é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de *marketing*, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios”.

De acordo com o Manual de Oslo, as inovações se diferem dada a complexidade do processo de inovação e as variações que ocorrem dentro das diferentes empresas. Dado esse cenário, foram normatizados, com objetivo de se fornecerem definições operacionais, para a utilização em pesquisas. Essas definições são: de produto, de processo, de *marketing* e organizacional. A Tabela 1, a seguir, desenvolve, brevemente, cada um desses tipos de inovação.

Tabela 1: Definição dos tipos de inovação

Tipo de inovação	Definição
De produto	Introdução de um bem ou serviço novo ou significativamente melhorado no que concerne às suas características ou usos previstos. São exemplos: melhoramentos significativos em especificações técnicas, componentes e materiais, <i>softwares</i> incorporados, facilidade de uso ou outras características funcionais.
De processo	Implementação de um método de produção ou distribuição novo ou significativamente melhorado. Incluem-se neste caso: mudanças significativas em técnicas, equipamentos e/ou <i>softwares</i> .
De <i>marketing</i>	Implementação de um novo método de <i>marketing</i> com mudanças significativas na concepção do produto ou em sua embalagem, no posicionamento do produto, em sua promoção ou na fixação de preços. Exemplo: mesmo produto com nova embalagem sustentável e com melhor formato.
Organizacional	Implementação de um novo método organizacional nas práticas de negócios da empresa, na organização do seu local de trabalho ou em suas relações externas. Como exemplo: novo modelo de gestão que permite maior autonomia para os colaboradores no processo decisório.

Fonte: OCDE – Manual de Oslo (2006) (adaptado)

Freeman (1968) classifica as inovações de acordo com seus impactos: a) **Inovações incrementais**: são consideradas as mais elementares nas mudanças tecnológicas, abrangendo melhorias de qualidade e design de produtos, melhoria de layouts em processos, novas arrumações logísticas e práticas de venda; b) **Inovações radicais**: é uma inovação geralmente fruto de atividades de P&D e tem um caráter

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

descontínuo no tempo e nos setores, é chamada por radical, pois rompe as trajetórias existentes, inaugurando uma nova rota tecnológica.

Na década de 1990, foi inserida outra classificação de inovação a partir dos estudos de Clayton Christensen, a chamada inovação disruptiva. Para Christensen (1997), as inovações disruptivas são aquelas que provocam uma ruptura no modelo de negócios existente. Ao fazer isso, elas, normalmente, favorecem o aparecimento de novos entrantes, isto é, deixam margem para o surgimento de novos atores no mercado. Dessa maneira, pode-se entender, grosso modo, que a inovação disruptiva é aquela geradora de novos mercados, com novos conceitos de qualidade para novos consumidores.

A compreensão de conceitos e tipos de inovação nos permite conhecer a importância das inovações na sociedade. Uma organização com uma cultura inovadora é uma instituição disposta à mudança, a quebrar paradigmas e alinhada com os diferenciais competitivos que o mundo atual exige. Tendo sido isso vencido, passamos ao entendimento do que seria uma cultura de inovação.

3 CULTURA DE INOVAÇÃO

Papaconstantinou (1997) observou que as organizações direcionam seus esforços na criação de novos produtos, melhoria dos processos, da força de trabalho, da habilidade de aprendizagem e das características do ambiente em que operam. Nesse escopo, o processo de inovação se conecta a aspectos subjetivos da organização, como a cultura organizacional. Nonaka e Takeuchi (1997) trazem que a cultura organizacional é a junção de crenças que uma organização possui com os conhecimentos desenvolvidos dentro do ambiente organizacional. Além disso, a cultura é alicerce para uma organização inovadora (KNOX, 2002).

Sendo assim, as inovações podem modificar a percepção do mundo pelo ator organizacional, impactando, dessa forma, a cultura organizacional (MACHADO, 2004). Logo, a inovação está presente nos ambientes organizacionais, já que pode ser encontrada por comportamentos ou ações realizadas pela organização (DOBNI, 2008).

Nesse escopo, a cultura de inovação consiste, para Steele e Murray (2004), numa forma de manutenção da competitividade organizacional, uma vez que possibilita a criação de novas técnicas de gestão e possibilita o aumento da competitividade organizacional. Existem abordagens que inserem a cultura de inovação dentro da

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

cultura organizacional, como observam Janiuaite e Petraite (2010), já que o ambiente e a cultura da organização são importantes para o desenvolvimento de inovações (AHMED, 1998).

Dobni (2008) afirma que a cultura de inovação pode ser definida a partir de múltiplas dimensões que incluem ser inovativo, ter estrutura que dê suporte à inovação e o ambiente favorável à implementação da inovação.

Em Zien e Buclker (1997, p. 275), a cultura da inovação engloba “líderes de todos os níveis das empresas altamente bem-sucedidas e maduras contando e recontando histórias de experiências e explorações inovativas”. Os autores adotaram uma visão antropológica do assunto, para compreender como essas organizações mantêm o espírito inovativo (ZIEN; BUCLKER, 1997). Assim, as organizações com maior enfoque para a inovação são aquelas que possuem uma cultura voltada ao desenvolvimento da criatividade e que possibilitam aos atores organizacionais desenvolverem sua capacidade para inovar (AHMED, 1998).

Considerando o que foi desenvolvido nesta subseção, uma cultura da inovação é fundamental para um ambiente favorável à inovação, porque possibilita o desempenho efetivo das organizações e o desenvolvimento de vantagens competitivas.

Nesse aspecto, isso se mostra um desafio custoso, já que “depende de um ambiente favorável, de pessoas criativas e sem medo de errar, de recursos para pesquisas e uma interação muito próxima com o mercado e seus atores, de modo a perceber as oportunidades existentes” (SERRA; FIATES; ALPERSTED, 2007, p. 182).

4 NÚCLEO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E A TRANSFERÊNCIA DA TECNOLOGIA

A transferência de tecnologia, segundo Siegel *et al.* (2003), depende do envolvimento de vários entes articuladores para a sua efetividade, quais sejam: os Escritórios de Transferência de Tecnologia (ETT), cientistas das universidades e os empreendedores. Os ETTs se destacam nesse processo como os entes viabilizadores da interação entre a universidade e a empresa, já que são essas entidades que fornecem o suporte de negociação entre quem desenvolve e quem aplica a tecnologia.

Os ETTs (TTO na sigla em língua inglesa, de *Technology Transfer Offices*) são originários dos Estados Unidos da América e nasceram de uma ação legislativa

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

específica, o chamado *Bayh-Dole Act*⁴⁴, que possibilitou às universidades executarem a gestão da propriedade intelectual (PLONSKI, 1998). Em outras palavras, tal lei permitiu a negociação de patentes e licenciamentos do conhecimento gerado na universidade com o setor empresarial.

Rogers, Yin e Hoffmann (2000) ressaltam a importância da criação dos ETTs. Segundo os autores, o crescimento nos números de escritórios aumentou exponencialmente, o que foi acompanhado por arrecadações relevantes, casos das universidades de Michigan e Stanford, a primeira arrecadando 160 milhões e, a última, 143 milhões de dólares em tecnologias licenciadas. Esse modelo americano serviu como incentivo para outros países. Na Europa, a partir da década de 1990, foram criadas legislações voltadas para a transferência de tecnologias e o estabelecimento dos ETTs, o que gerou um fortalecimento das políticas de incentivo à transferência de tecnologias. (MUSTAR, WRIGHT E CLARYSSE, 2008).

Os ETTs, de acordo com a OCDE (2003, p. 80), são definidos como organizações que contribuem dentro das organizações públicas de pesquisa a “identificar e administrar seus ativos intelectuais, incluindo a proteção da propriedade intelectual e transferindo ou licenciando os direitos a terceiros visando a um desenvolvimento complementar”.

No Brasil, existe a figura do Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT, que foi criado a partir da lei nº 10.973 de 2004, a chamada Lei da Inovação Tecnológica (BRASIL, 2017). O texto da lei é apresentado em três etapas: a) a constituição de ambiente propício a parcerias estratégicas entre universidades, institutos tecnológicos e empresas; b) o estímulo à participação de institutos de ciência e tecnologia no processo de inovação; c) o estímulo à inovação nas empresas.

De acordo com a Lei 10.973/2004, a Lei de Inovação, regulamentada pelo Decreto nº 5.563/05, estabelece em seu Art. 16 as competências mínimas de um NIT: a) zelar pela manutenção da política institucional de estímulo à proteção das criações, licenciamento, inovação e outras formas de transferência de tecnologia; b) avaliar e classificar os resultados decorrentes de atividades e projetos de pesquisa para o atendimento das disposições desta lei; c) opinar pela conveniência e promover a proteção das criações desenvolvidas na instituição; d) Opinar quanto à conveniência de

⁴⁴ Lei específica de Propriedade Intelectual que permitiu às universidades negociarem pesquisas que foram financiadas pelo governo norte americano.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

divulgação das criações desenvolvidas na instituição, passíveis de proteção intelectual;

e) Acompanhar o processamento dos pedidos e a manutenção dos títulos de propriedade intelectual da instituição.

Conforme disposto no artigo 2º da Lei de Inovação, os NITs “são as estruturas instituídas por um ou mais Institutos de Ciência e Tecnologia – ICT, com ou sem personalidade jurídica própria, que tenha por finalidade a gestão de política institucional de inovação e por competências mínimas as atribuições previstas pela lei” (BRASIL, 2004).

A partir da promulgação do texto da lei, iniciou-se um novo marco no Brasil para a promoção do desenvolvimento e o fomento dos ecossistemas de inovação. Para Namba (2006), o ecossistema de inovação é definido como uma infraestrutura para fomentar inovação, em que ofertantes e demandantes de inovação interagem como público estratégico. O usuário é chamado a participar como “cocriador” da inovação.

Dentre as principais atividades desempenhadas pelos NITs relacionadas à gestão da propriedade intelectual dos ICTs, destacam-se as ações visando à proteção e transferência de tecnologias. Essa última ação vem tomando cada vez mais importância, já que pode favorecer a inserção de novas tecnologias no mercado e pode contribuir para que as universidades obtenham retornos que contribuirão para financiar cada vez mais pesquisa.

Assim, desde a regulamentação dos NITs, as ICTs, vem se articulando para institucionalizar esses núcleos, tendo o suporte necessário para estimular o processo de inovação por meio de uma gestão da propriedade intelectual cada vez mais eficiente, com destaque para as ações relacionadas à proteção e ao licenciamento de tecnologias.

De maneira específica, o licenciamento de tecnologias vem ganhando espaço nos últimos anos. Amparados pela lei, as ICTs possuem a opção de firmar parcerias com terceiros interessados em licenciar suas tecnologias, podendo explorá-las comercialmente e contribuindo para avançar o P&D, fazendo com que essas tecnologias consigam se tornar produtos, sendo disponibilizadas à sociedade. Segundo Castro e Sousa (2012), tais políticas fizeram com que a gestão da inovação tecnológica dentro das universidades fosse definida como uma ação política estratégica para o país.

5 TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Historicamente, o homem tem marcado a humanidade com o desenvolvimento de técnicas com o propósito de sobrevivência, adaptação de clima, alimentação, dentre outros. De acordo com Veraszto (2004), o desenvolvimento das técnicas possibilitou a evolução histórica do homem. Contextualizar as técnicas a cada época nos permite compreender a ativa participação da tecnologia no progresso da sociedade, o que enriquece muito o conceito de tecnologia.

A tecnologia, em linhas gerais, é: “um processo que envolve os setores de ciência, de engenharia, de tecnologia, de produção e comercialização e de divulgação” (ALMEIDA, 1981, *apud* CYSNE, 2005, p. 5). Ainda em (ALMEIDA, 1981, *apud* CYSNE, 2005, p. 5) a tecnologia “nasce no setor que produz ciência (universidade), tem avanços nas aplicações científicas nos institutos de pesquisa, é projetada como produto, processo e serviço pelas empresas”. Alguns autores acreditam que a tecnologia tem uma definição mais ampla. Para Gordillo (2001), a tecnologia é algo universal; um mesmo produto, serviço ou artefato poderia surgir em qualquer local e, conseqüentemente, ser útil em qualquer contexto.

É nesse ambiente de utilidade da tecnologia que discutiremos a transferência de tecnologia. De acordo com Natal e Vivés (1998), o autodesenvolvimento ou aquisição são formas de obtenção de uma tecnologia. O autodesenvolvimento pode ser muito dispendioso, o que faz com que a aquisição de uma tecnologia já existente seja a maneira mais viável de uma organização possuir aquela tecnologia desejada. Segundo Rogers, Takegami e Yin (2001, p. 254), a Transferência de Tecnologia (TT) é “a movimentação da inovação tecnológica de uma organização de pesquisa e desenvolvimento para uma organização receptora”.

Para Stevens, Toneguzzo e Boström (2005), por sua vez, a transferência de tecnologia consiste em um conjunto de etapas que descrevem a transferência formal de invenções oriundas de pesquisas científicas realizadas por instituições de ensino e pesquisa ao setor produtivo. Dito de outro modo, é a passagem de tecnologia e conhecimento de uma organização para outra (BOZEMAN, 2000).

Esse processo ocorre a partir de duas condições, sobre as quais Takahashi (2005) discorre: (1) o transferidor precisa estar disposto a transferir; (2) o receptor precisa ter condições de absorver a tecnologia e o conhecimento transferidos. Isso, segundo Dias e Porto (2014, p. 491), “enseja a construção de uma relação de parceria entre ofertantes e demandantes da tecnologia”.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

De acordo com o Manual de Oslo (2006, p. 93), as tecnologias podem ser coletadas de acordo com três tipos de interações ou fontes: a) **fontes abertas de informação**: informações disponíveis que não exigem a compra de tecnologia ou de direitos de propriedade intelectual ou interação com a fonte; b) **aquisição de conhecimentos e tecnologia**: compras de conhecimento externo e/ou conhecimentos e tecnologias incorporados em bens de capital (máquinas, equipamentos, *softwares*) e serviços, que não envolvem interação com a fonte; c) **inovação cooperativa**: cooperação ativa com outras empresas ou instituições públicas de pesquisa para atividades de inovação (que podem incluir compras de conhecimento e de tecnologia).

Bekkers e Freitas (2008) apresentam diferentes possibilidades de transferência de tecnologia que podem ser formais e informais: publicações científicas; parcerias; contratos; *spin-offs* universitárias; licenciamento e outras.

Na Universidade de São Paulo (USP), segundo Dias e Porto (2014), o modelo de gestão de transferência de tecnologia está apoiado em três canais: a) licenciamento de patentes; b) projetos de P&D em parceria; c) fomento e apoio à criação de empresas *spin-offs*. De acordo com o mesmo autor, esses canais são os mais expressivos e procurados por entidades do setor produtivo que buscam na universidade fontes de tecnologia.

Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por sua vez, Dias e Porto (2013) mostram que o modelo é caracterizado pela gestão de (a) licenciamento de patente da universidade para empresa; (b) de fornecimento de tecnologia (*know-how*); (c) de criação de empresas *spin-offs*. A universidade ainda criou um banco de competências, o que possibilita agilizar o atendimento aos interessados em TT, reunindo as linhas de pesquisas dos docentes que se interessam nas parcerias com o setor produtivo.

As duas universidades são exemplos de transferências de tecnologias no Brasil. De acordo com Muscio (2010), esse tipo de universidade se caracteriza pela excelência em pesquisa; gestão orientada para negócios e receptividade dos departamentos da universidade para com os serviços do ETT.

6 METODOLOGIA

Investigar as questões relacionadas às inovações e à transferência de tecnologia carece da junção de mais de um olhar científico para conseguir responder à pergunta que problematiza esta pesquisa. Carvalho, Pimenta e Oliveira (2018) lembram que, na

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

atualidade, os objetos de pesquisa estão mais complexos e necessitam continuamente do olhar de mais de uma ciência para a sua compreensão e investigação.

Dessa forma, foram apropriados conceitos da Administração, da Administração Pública e da Economia para dissertar sobre o tema, no referencial teórico. Essa pesquisa possui característica descritiva com base no critério proposto por Cooper e Schindler (2003). Segundo esses autores, as pesquisas descritivas são aquelas que têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relações entre as variáveis.

Quanto aos meios de investigação, podemos considerar este como um estudo de caso, pois foi feito na Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica (CTIT), o núcleo de inovação tecnológica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa escolha se justifica por ser a UFMG a Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) com maior número de produção de patentes (UFMG).

Escolheu-se o estudo de caso já que em Yin (1989), nota-se essa metodologia é indicada para responder a perguntas que se iniciam com “como” ou “por que”, tratando-se, portanto, de questões explicativas e que versam acerca de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências.

Para Vergara (2013, p. 41), esse tipo de investigação exploratória “é realizada em área que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”. Martins e Theóphilo (2009) corroboram isso ao ressaltar que a pesquisa bibliográfica procura discutir um determinado assunto, alicerçado em publicações científicas.

Os dados investigados foram as tecnologias transferidas pela CTIT/UFMG entre os anos de 2012 e 2017. De posse desses, buscamos analisar o processo de funcionamento da hélice tríplice, a capacidade de geração de inovação da universidade e, por fim, a relação entre transferência de tecnologias e participação dos docentes nesse processo.

7 O NÚCLEO DE INOVAÇÃO DA UFMG E A TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA: A ATUAÇÃO DA CTIT

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma das maiores e prestigiadas instituições de ensino do Brasil. Financiada pelo governo federal, a universidade possui 4 *campi* universitários, 48.949 alunos matriculados (sendo 14.013

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

de pós-graduação), 2.818 docentes, 63 cursos de doutorado e 77 de mestrado. São 755 grupos de pesquisa e 600 laboratórios.

A UFMG abriga a Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica – CTIT, o equivalente ao Núcleo de Inovação da Universidade Federal de Minas Gerais, que foi criada em 1997 e atua em direção ao favorecimento e fortalecimento do Sistema Regional de Inovação. Os esforços realizados para que as pesquisas desenvolvidas na UFMG cheguem à sociedade em forma de novos produtos, processos e serviços perpassam longas ações envolvendo sempre o compromisso e a responsabilidade da universidade com a inovação. Atualmente, a CTIT é o órgão responsável, principalmente, pela gestão das patentes e pela transferência de tecnologias da UFMG. Em Dias e Porto (2014), é demonstrada a importância desse tipo de organização, uma vez que contribui, de maneira crescente, para a transferência de tecnologias desenvolvidas nas universidades.

De acordo com o relatório de Indicadores de Propriedade Industrial 2017 do INPI (Instituto Nacional de Propriedade Intelectual), a UFMG foi a universidade com maior número de depósito de patentes no Brasil. Tal desempenho é fruto de uma política de conscientização juntos aos pesquisadores sobre a importância de se protegerem as tecnologias desenvolvidas na universidade. Segundo um estudo sobre proteção e patentes realizado pela Fapesp (2017), até 2005, a UFMG somava 160 patentes, já em 2015 esse número subiu para 747 patentes, mostrando assim que a cultura de investimento em patentes está sólida nessa universidade.

Este trabalho analisou as tecnologias negociadas pela UFMG entre os anos de 2012 e 2017, em três dimensões: (1) tipo de inovação (radical ou incremental); (2) grau de proteção patentária; (3) participação de docentes em tecnologias após o licenciamento.

Para primeira dimensão, foi observado o grau de inovação das tecnologias desenvolvidas pela UFMG. Verificamos que 81% das inovações são incrementais; 12% radicais e 7% tradicionais.

A UFMG é considerada uma das universidades mais inovadoras do Brasil: é o que mostra o índice Universidades Empreendedoras (2017). Tal índice analisou 55 instituições brasileiras e, nesta análise, no critério de universidades que mais inovam, a UFMG ocupa a terceira posição, precedida por UFPR e USP (BAGATINI, 2017). A inovação é algo naturalmente complexo, assim, ao se focar na inovação radical, essa

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

complexidade se potencializa, o que aumenta a necessidade de maiores investimentos proporcionais aos altos riscos de insucessos.

Os dados obtidos mostram que, das tecnologias transferidas pela UFMG, aproximadamente 90% delas não são radicais. O que implica que a maioria das tecnologias transferidas pela universidade são classificadas como inovações do tipo incremental. Este dado apresenta o quanto das tecnologias desenvolvidas na universidade são inovações do tipo radical e incremental, não foi encontrado outros dados similares, ao qual permitissem uma comparação com outras universidades.

A segunda dimensão da análise foi investigar o grau de proteção por patentes das tecnologias transferidas, ou seja, objetiva identificar se a universidade possui uma política de proteção das universidades de forma prática, o que implica na busca de quanto das tecnologias são protegidas. Verificou-se que 28,33% das tecnologias não eram patenteadas, ao passo que 71,67% eram patenteadas. Com a proteção de 72% das tecnologias por meio de patentes, a UFMG demonstra, por meio das ações de proteção angariadas pelos seus pesquisadores, que a academia brasileira se preocupa cada vez mais em proteger os resultados de pesquisas científicas para finalidades econômicas. Uma observação importante: nem todas as tecnologias desenvolvidas são passíveis de patentes, como os exemplos de *software*, *know-how*, cultivar, desenho industrial, entre outros.

Foi possível também levantar a distribuição de tecnologias negociadas por área, sendo: 35% para Ciências Biológicas; 26,67% para Ciências Exatas e da Terra; 25% Ciências da Saúde e, por fim, 13,33% para Engenharias. Esses números mostram a pluralidade das tecnologias desenvolvidas pela universidade.

De acordo com o Ado Jorio, então pró-reitor de Pesquisa da universidade, em entrevista à revista da Fapesp (2017), um dos motivos do grande número de patentes da UFMG se justifica por:

Se tratar de um fruto do trabalho realizado pelo Núcleo de Inovação Tecnológica da UFMG, que, desde 2006, conta com um setor de análise e redação de patentes. Também a partir de 2010 a universidade passou a fazer um trabalho de educação da comunidade científica, alertando para a importância da proteção intelectual (JORIO, 2017, p. 95).

Esse dado corrobora o achado de Dias e Porto (2018), que afirmam que as universidades brasileiras estão preocupadas com a proteção de seus conhecimentos.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Silva e Dagnino (2009) complementam que, no Brasil, entre os anos de 2001 e 2009, as universidades ultrapassaram as empresas em pedidos de proteção de tecnologias.

Para Chapple *et al.* (2005), a proteção por parte das universidades se justifica não somente pelos ganhos gerados por licenciamentos, mas também com os benefícios para a comunidade por meio do fortalecimento de competitividade e aumento de empregos gerados pelo receptor deste licenciamento.

A terceira dimensão analisada é a de entender a participação dos docentes no processo de proteção e de transferência de tecnologias da UFMG, ou seja, levantar os números de docentes envolvidos que continuem no processo após a transferência para o setor produtivo. Acerca disso, observamos que, entre os anos de 2012 e 2017, apenas 7% dos professores/pesquisadores da UFMG participavam de empresas que transferiram a tecnologia, ou seja, 7% desses professores estavam, de alguma forma, ligados a tecnologias na empresa licenciante, enquanto 93% desses pesquisadores transferiam sua tecnologia para um terceiro sem que existisse sua participação após o licenciamento.

Em princípio, tende-se a analisar que 7% é um número pequeno, mas isso se deve ao fato da rígida legislação em relação ao sistema de contratação de professores/pesquisadores das universidades federais brasileiras. A maioria desses profissionais são de dedicação exclusiva, com carga horária de 40 horas, o que os impossibilita participar em outras atividades, como, por exemplo, ser sócio de uma empresa. Alguns optam pela não dedicação exclusiva, o que legalmente lhes permite concomitantemente serem pesquisadores e empreendedores com suas empresas, mas o número de professores-pesquisadores vinculados às IFES é pequeno.

Esforços estão sendo combinados para modificar esse panorama. A lei de inovação apresenta-se como uma aposta, já que buscou estabelecer um conjunto de incentivos para fortalecer a interação entre empresas e ICT (PÓVOA; RAPINI, 2010).

Outro esforço se dá a partir do Novo Marco Legal da Inovação, de 2018, que possibilita que docentes sejam sócios de empresas. Essa ação pode ampliar o número de professores empreendedores no Brasil, já que possibilita maior facilidade para criação de *spin-offs* oriundas das universidades, aberturas de empresas de base tecnológica e maior capacidade de transformar pesquisas em produtos e serviços inovadores, aumentando assim a capacidade competitiva do Brasil. Essa perspectiva pode modificar o atual panorama, que é insipiente, em termos de colaboração de universidades e empresas nos países latino-americanos (DIAS; PORTO, 2013).

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos a resposta da pergunta que serviu como fio condutor para esta pesquisa – *como o incentivo à transferência de tecnologia pode servir de plataforma para o fortalecimento de uma cultura de inovação da universidade pública brasileira?* –, visualizamos que historicamente a UFMG vem se fortalecendo no cenário da inovação, por meio da produção e gestão da propriedade intelectual.

Em relação ao grau de inovação, apurou-se que aproximadamente apenas 6% das tecnologias não são inovadoras, enquanto outros 94% são considerados inovações radicais ou incrementais. Sob o prisma da proteção das tecnologias por patentes, a grande maioria das tecnologias da UFMG é protegida por patentes, o que mostra a atenção da universidade com a proteção de suas pesquisas. Em relação à capacidade empreendedora dos docentes, dito de outro modo, à capacidade dos docentes em empreender e criar *spin-offs* dentro da universidade, entendeu-se que as perspectivas são otimistas, principalmente considerando o advento do marco legal da inovação. Outro aspecto foi observado: o objetivo do docente em produzir tecnologias inovadoras associado à preocupação em patentear suas tecnologias desenvolvidas em suas pesquisas.

A UFMG estrutura seu NIT desde 1997, ou seja, há 21 anos, o que demonstra a preocupação da universidade em colocar em prática conceitos como da hélice tríplice e da relação universidade e empresa. Tal preocupação só fortalece a disseminação da cultura da inovação, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade nas perspectivas econômicas e sociais.

REFERÊNCIAS

AHMED, P. K. Culture and climate for innovation. **European Journal of Innovation Management**, v. 1, n. 1, p. 30-43, 1998.

BAGATINI, K. D. C. (coord.). **Índice de Universidades Empreendedoras 2017**. São Paulo: 2017. Disponível em: https://inovacao.ufg.br/up/860/o/Universidades_Empreendedoras_2017.pdf?1512135012. Acesso em: mar. 2019.

BALDINI, N.; GRIMALDI, R.; SOBRERO, M. To patent or no to patent? A survey of Italian inventors on motivations, incentives and obstacles to university patenting. **Scientometrics**, v. 2, n. 70, p. 333-354, 2007.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

BAREGHEH, A.; ROWLEY, J.; SAMBROOK, S. Towards a multidisciplinary definition of innovation. **Management Decision**, v. 47, n. 8, p. 1323-1339, 2009.

BEKKERS, R.; FREITAS, I. M. B. Analysing knowledge transfer channels between universities and industry: to what degree do sector salso matter? **Research Policy**, v. 37, p. 1837-1853, 2008.

BOZEMAN, B. Technology transfer and public policy: a review of research and theory. **Research Policy**, v. 29, p. 627-655, 2000.

BRASIL. **Lei Nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (Lei da Inovação Tecnológica)**. DOU, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: jul. 2017.

CARVALHO, J. F. S.; PIMENTA, C. A. M.; OLIVEIRA, S. D. Entre a ciência e a complexidade dos novos objetos de pesquisa: a construção interdisciplinar de uma metodologia de pesquisa científica. **Educação, Cultura e Comunicação - ECCOM**, v. 9, n. 18, p. 105-116, 2018.

CASTRO, B. S.; SOUZA, G. C. O papel dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nas universidades brasileiras. **Liinc em Revista**, v. 8, n. 1, p. 125-140, 2012.

CHAPPLE, W. *et al.* Assessing the relative performance of U.K. university technology transfer offices: Parametric and non-parametric evidence. **Research Policy**, v. 34, p. 369-384, 2005.

CHRISTENSEN, C. M. **The Innovator's Dilemma**. Boston: Harvard Business School Press. 1997.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CYSNE, F. P. Transferência de tecnologia entre a universidade e a indústria. **Encontros Bibli**, v. 10, p. 20-74, 2005.

DAGNINO, R.; SILVA, R. B. As patentes das universidades públicas. **Economia & Tecnologia**, v. 18, p. 169-172, 2009.

DIAS, A. A.; PORTO, G. S. Como a USP transfere tecnologia? **Organizações & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 489-508, 2014.

DIAS, A. A.; PORTO, G. S. Gestão de transferência de tecnologia na Inova Unicamp. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, p. 263-284, 2013.

DOBNI, C. B. Measuring innovation culture in organizations: the development of a generalized innovation culture constructo using exploratory fator analysis. **European Journal of Innovation Management**, v. 11, n. 4, p. 539-559, 2008.

ETZKOWITZ, H. Reconstrução Criativa: hélice tripla e inovação regional. **Revista Inteligência Empresarial**, n. 23, p. 2-13, 2005.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

FAPESP. Universidades brasileiras investem em estratégias de promoção de uma cultura de propriedade intelectual entre seus pesquisadores. **Revista Pesquisa**, Fapesp, 2013. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/02/13/caminhos-para-promover-a-inovacao/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FREEMAN C. *et al.* Chemical Process Plant: Innovation and the World Market. *National Institute Economic Review*, n. 45, p. 29-57, 1968.

FREEMAN, C.; SOETE, L. **A Economia da Inovação Industrial**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

GORDILLO, M. M. **Ciencia, Tecnología y Sociedad**. Proyecto Argo. Materiales para la educación CTS. *OEI* (Organização dos Estados Íbero-Americanos). Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/argo02.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

INPI. Indicadores de Propriedade Industrial 2017. *INPI*, 2017. Disponível em: http://www.inpi.gov.br/sobre/estatisticas/arquivos/indicadores_pi/indicadores-depropriedade-industrial-2017-versao_portal.pdf. Acesso em 30 jun. 2018.

JANIUNAITE, B.; PETRAITE, M. The relationship between organizational innovative culture and knowledge sharing in organization: the case of technological innovation implementation in a telecommunication organization. **Socialiniai Mokslai**, v. 3, n. 69, p. 14-23, 2010.

KNOX, S. The boardroom agenda: developing the innovative organization. **Corporate Governance**, v. 2, n. 1, p. 27-36, 2002.

MACHADO, D. P. N. **Inovação e cultura organizacional**: um estudo dos elementos culturais que fazem parte de um ambiente inovador. 2004. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2004.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciência sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, v. 1, n. 1, p. 19-31, 2008.

MORENO, A. C. 90% das universidades federais tiveram perda real no orçamento em cinco anos; verba nacional encolheu 28%. **G1 Educação**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>. Acesso em: jul. 2018.

MUSCIO, A. What drives the university use of technology transfer offices? Evidences from Italy. **The Journal of Technology Transfer**, v. 35, p. 181-202, 2010.

MUSTAR, P.; WRIGHT, M.; CLARYSSE, B. University spin-offs firms: lessons from the ten years of experience in Europe, Science and Public Policy. **Research Policy**, v. 35, n. 2, p. 67-80, 2008.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

NADER, H. B. Investimento para pesquisa é insuficiente. **Folha Online**, 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/03/investimento-para-pesquisa-e-insuficiente-diz-cientista.shtml>>. Acesso em: ago. 2018.

NAMBA, M. **Accelerating Commercialization of University Output by Translating It into Social Value**. In: TECHNOLOGY MANAGEMENT FOR THE GLOBAL FUTURE, 2006, PICMET 2006. p. 794-802. *Proceedings* [...]. DOI: [10.1109/PICMET.2006.296615](https://doi.org/10.1109/PICMET.2006.296615).

NATAL, Y. D.; VIVÉS, A. **Gerenciamento do processo de transferência de tecnologia**. SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 1998, São Paulo, SP. *Anais* [...] São Paulo: [S.].

NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OCDE[OECD]. **Turning Science into Business: Patenting and Licensing at Public Research Organizations**. Paris: OECD Publishing, 2003.

OCDE[OECD]. **Manual de Oslo**: Diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica. 3. ed. Brasília: FINEP, 2006.

OLIVEIRA, J. L. C.; CARVALHO, J. F. S. **Transferência de tecnologia como agente estimulador da cultura de inovação: um caso aplicado à UFMG**. SEMEAD, 2018, In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD, 21., 2018, São Paulo. *Anais* [...] São Paulo: SEMEAD, 2018.

O'CONNOR, G. C.; LEIFER, R.; PAULSON, A. S.; PETERS, L. S. **Grabbing Lightning: Building a Capability for Breakthrough Innovation**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2008.

PAPACONSTANTINO, G. Technology and industrial performance. **The OECD Observer**, v. 204, n. 6, p. 6-10, 1997.

PÓVOA, L. M. C.; RAPINI, M. S. Technology transfer from universities and public research institutes to firms in Brazil: What is transferred and how the transfer is carried out. **Science and Public Policy**, v. 33, n. 2, p. 147-159, 2010.

PLONSKI, G. A. Cooperação empresa-universidade no Brasil: um novo balanço prospectivo. In: PLONSKI, G. A. (coord.). **Interação universidade-empresa**. v. 1. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 1998. p. 9-23.

RADOS, G. J. V.; DIAS, P. M. **Introdução a gestão da inovação**. 2015. Disponível em: http://tvled.egc.ufsc.br/biblioteca/biblioteca/enova_abimaq/Livros%20M%C3%B3dulo%20B%C3%A1sico/introducao_a_gestao_da_inovacao.pdf. Acesso em: 27 jun. 2017.

ROGERS, E. M.; TAKEGAMI, S.; YIN, J. Lessons learned about technology transfer. **Technovation**, v. 21, n. 4, p. 253-261, 2001.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

ROGERS, E. M.; YIN, J.; HOFFMANN, J. Assessing the effectiveness of technology transfer offices at U.S. research universities. **The Journal of the Association of University Technology Managers**, v. 12, p. 47-80, 2000.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Trad. Maria Sílvia Possas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SERRA, F. A. R.; FIATES, G. G.; ALPERSTEDT, G. D. Inovação na pequena empresa: um estudo de caso na Tropical Brasil. **Journal of Technology Management & Innovation**, v. 2, n. 2, p. 170-183, 2007.

SIEGEL, D. S.; WALDMAN, D. A.; LINK, A. N. Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory study. **Research Policy**, v. 32, n. 1, p. 27-48, 2003.

STEVENS, A.; TONEGUZZO, F.; BOSTRÖM, D. **AUTM U.S. licensing survey: FY 2004 survey summary**. Ottawa: Association of University Technology Managers (AUTM), 2005.

TAKAHASHI, V. P. Transferência de conhecimento tecnológico: estudo de múltiplos casos na indústria farmacêutica. **Gestão & Produção**, v. 12, p. 255-269, 2005.

TORRES, N. N. J.; SOUZA, C. R. B. **Uma Revisão da Literatura sobre Ecossistemas de Startups de Tecnologia**. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON INFORMATION SYSTEMS, 12. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbsi/2016/051.pdf>. Acesso em: set. 2017.

UFMG. **UFMG lidera ranking de patentes no Brasil**. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-lidera-ranking-de-patentes-no-brasil>. Acesso em: jul. 2018.

UFMG. **UFMG em números**. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros>. Acesso em: mar. 2019.

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1989.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAETITÉ-BAHIA

Cymone Martins Cotrim Teixeira⁴⁵
Sandra Márcia Campos Pereira⁴⁶

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “*A Universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia: problematizando discursos e ações*” e fundamenta-se na análise dos discursos sobre a universalização da educação inclusiva na meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) em Caetité-BA, tendo por objetivo neste texto discutir sobre os discursos que

⁴⁵ Mestre em Ensino – PPGE- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. cymonecotrim@gmail.com.

⁴⁶ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista –Unesp. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. sandra.campos@uesb.edu.br.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

visam materializar a educação inclusiva neste município, tomando como base teórico-metodológica as teorizações e postulados do filósofo francês Michel Foucault. A contribuição de Foucault pauta-se nos dispositivos e proposições em torno dos saberes, do exercício do poder e da governamentalidade, para refletir sobre o processo de constituição dos discursos. Os dados foram produzidos a partir de análise documental, entrevistas, questionários. Foram entrevistados três sujeitos que fazem parte da implementação do PME e responderam ao questionário três sujeitos representantes da Educação Especial e Inclusiva no Fórum Municipal de Educação. Os resultados apontam para uma vontade de verdade de ampliar o acesso na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência ao ensino comum a partir do PME; sua legitimidade é marcada pela vinculação institucional que faz funcionar a circulação do discurso de universalização; quanto à materialização das estratégias da meta 4 do PME, a análise evidencia uma falta de conhecimento ou clareza de um saber no campo da educação inclusiva para definir a quais concepções desse campo se aliam, para o exercício desses saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Universalização. Inclusão Escolar. Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT: This article is part of a broader research entitled “The Universalization of Inclusive Education in the Municipal Education Plan of Caetité-Bahia: problematizing discourses and actions” and is based on the analysis of the discourses on the universalization of inclusive education in goal 4 of the Plan Municipal de Educação (PME) in Caetité-BA, with the aim of this text to discuss the discourses that aim to materialize inclusive education in this municipality, taking as a theoretical-methodological basis the theories and postulates of the French philosopher Michel Foucault. Foucault's contribution is based on the devices and propositions around knowledge, the exercise of power and governmentality, to reflect on the process of constituting discourses. The data were produced from documentary analysis, interviews, questionnaires. Three subjects who are part of the PME implementation were interviewed and three subjects representing Special and Inclusive Education at the Municipal Education Forum answered the questionnaire. The results point to a real desire to expand access in the inclusive perspective of students with disabilities to common education from the SME; its legitimacy is marked by the institutional link that makes the circulation of the universalization discourse work; As for the materialization of the PME goal 4 strategies, the analysis shows a lack of knowledge or clarity of knowledge in the field of inclusive education to define which conceptions of this field are allied to the exercise of this knowledge.

KEYWORDS: Universalization. School inclusion. Municipal Education Plan.

1 INTRODUÇÃO

As discussões, a seguir, levaram em consideração a análise dos discursos de universalização produzidos nas estratégias da meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME), para a materialização da educação inclusiva no município de Caetité-BA, com o objetivo de discutir sobre os discursos e as estratégias que visam materializar a educação inclusiva no município considerando a articulação entre acesso e ‘serviço continuum’. Neste estudo, o acesso é qualificado não só pela obrigatoriedade da

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

matrícula, mas pela permanência com condições pedagógicas de aprendizagem, que promovam um ensino com equidade, respeitando a diversidade. O serviço 'continuum' se qualifica pelo apoio à escolarização do aluno público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar, caracterizando-se por uma rede de apoios, envolvendo profissionais, recursos e serviços específicos para atender a especificidade de cada sujeito. A nosso ver, os serviços de apoio são condicionantes para a materialização do discurso de universalização da educação inclusiva no contexto da escola comum.

Desse modo, os saberes produzidos sobre universalização da educação inclusiva constituem-se como espaço de produção do discurso e de sua distribuição pelos sujeitos e seu lugar de fala.

Para a organização e apresentação dos dados analisados optamos por dividi-los em três eixos de análise: O contexto de materialização do PME; Conhecendo o PME: uma articulação entre acesso e serviços.

Destacamos que os resultados apresentados não pretendem apontar o que é verdadeiro ou falso, mas, sim, as políticas que governam e regem esses discursos e que em uma rede de saber, poder e governamentalidade constroem suas contradições e sentidos. Compreendemos que as políticas que governam não estão limitadas à noção do poder administrativo, ao fato de ser conduzido pelo outro, mas, para pensar nas políticas públicas, “[...] entre o governo de si e o governo do outro, essa hesitação entre a obediência de ser conduzido pelo outro e a construção de si mesmo [...]” (RESENDE, 2018, p. 216), e do seu espaço de atuação.

2 METODOLOGIA

Tomamos como base teórico-metodológica as teorizações e postulados do filósofo francês Michel Foucault e a sua contribuição pauta-se nos dispositivos e proposições em torno dos saberes, do exercício do poder e da governamentalidade para refletir sobre o processo de constituição dos discursos.

Considerando a governamentalidade relevante na análise empreendida neste texto destacamos o sentido dos “[...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Nessa perspectiva, a governamentalidade define o controle e modelagem dos sujeitos e suas condutas sociais por meio de diferentes técnicas para

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

a criação de sujeitos governáveis; agrega, para tanto, o biopoder, que é identificado por dois princípios: a tecnologia da disciplina e a tecnologia da biopolítica. O exercício do poder está, portanto, vinculado, no biopoder, à disciplina do corpo e manipulação dos sujeitos para torná-los dóceis e úteis; e, em outro aspecto, na biopolítica, pois centra-se na vida de uma população, controla eventos, gerencia riscos sociais, produz efeito de massa (FOUCAULT, 2010).

Os dados foram produzidos por meio de análise documental, entrevistas e questionários. Foram entrevistados sujeitos (Gestores) que fazem parte da implementação do PME e responderam ao questionário sujeitos representantes da Educação Especial e Inclusiva no Fórum Municipal de Educação. Considerando o lugar de fala, os enunciadores serão caracterizados com a letra (L) seguida de um número, conforme os sujeitos respondentes desta pesquisa. Para favorecer a visualização dos discursos transcritos no decorrer das análises, expomos trechos grifados.

3 O CONTEXTO DE MATERIALIZAÇÃO DO PME

O município de Caetité, atendendo às prerrogativas do Art. 8º da lei 13.005/2014, que aprova o PNE, realiza avaliação e atualização do Plano Municipal de Educação (PME) sob a Lei nº 789, em 22 de junho de 2015. Orientador da política educacional pelos próximos 10 anos, o PME atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96, consoante com as diretrizes e metas do PNE.

As estratégias da meta 4 do PME estão distribuídas de acordo com as especificidades de atendimento e, desse modo, revelam os saberes inclusivos empreendidos em sua construção. O acesso é previsto para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos, faixa etária de escolarização obrigatória, e também para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, como confirmamos na estratégia 4.2, que pretende

[...] promover, no prazo de vigência deste Plano, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (CAETITÉ, 2015).

No intuito de ampliar o debate sobre o discurso de universalização e as ações de materialização desse discurso, na condição de vontade de verdade elegível no PME,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

para subsidiar a implementação da universalização da educação inclusiva no município de Caetité, propomos uma visualização do mapeamento que identifica a proporção das escolas que sinalizam em seu quadro de matrículas, a existência de alunos com deficiência inclusos nas redes de ensino. Os dados referentes à Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva no município no Quadro 01, adiante.

Quadro 01 - Alunos incluídos na perspectiva da Educação Inclusiva no município-
Dados de Matrícula censo/2018

Dependência Administrativa	Total de alunos inseridos
Município	251
Estado	24
Privada	20

Fonte: Deed/Inep/MEC (2018).

Como podemos observar nos dados do quadro 01, a materialização da meta 4 e da estratégia 4.2 pode ser vislumbrada na presença de alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino do município de Caetité. Destacamos, em uma escala maior, na rede pública municipal a oferta nos anos iniciais; na rede pública estadual nos cursos de Ensino Médio Regular e no Ensino Profissional, observamos uma demanda reduzida, justificada no caso de Caetité, por ser recente o processo de inclusão, somado às dificuldades de permanência desse público nas classes comuns pela falta de recursos e serviços adequados para sua aprendizagem. Seguimos evidenciando, por meio dos dados do quadro 01, que na rede particular o número de alunos inclusos é significativo, se considerarmos o quantitativo de matrículas geral que é de 1.654 alunos, entre creche, pré-escola, ensino fundamental e médio. Apesar do alto custo financeiro para as famílias, existe uma demanda comum aos pais pela busca de um atendimento mais individual.

Por isso, entendemos que o acesso dessa população ao ensino comum e os novos saberes necessários para a inclusão estão em diálogo com as estratégias de serviços e recursos que irão potencializar a universalização da educação inclusiva ao público-alvo da educação especial, como enfatiza Kauffman (2003):

[...] a igualdade de oportunidades de aprendizagem e escolarização para pessoas com necessidades especiais

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

depende da coexistência das modalidades de atendimento regular e serviços especializados. Tendo em vista que, para esse autor, a prestação de serviços adequados a necessidades dos alunos nem sempre será modalidade da educação regular (KAUFFMAN, 2003, p. 32).

Para promover uma política pública de educação que contribua para a inclusão de alunos com deficiência na escola comum é preciso ampliar as redes de serviços que favoreçam a aprendizagem, a permanência e a terminalidade⁴⁷. No caso do Atendimento Educacional Especializado, que tem sua primeira aparição na Constituição Federal de 1988 e seu significado se define como serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização do aluno com deficiência, sua oferta pode ocorrer na escola comum ou em salas especiais. Nessa modalidade estão inseridos os serviços de apoio condicionantes para a materialização do discurso de universalização da educação inclusiva.

Tendo em vista o discurso de universalização por meio do acesso, ele surge como vontade de verdade elegível no PME de subsidiar a implementação de ações para a educação inclusiva no município de Caetité-BA. Os dados da rede municipal revelam as aproximações e subjetivações dos sujeitos público-alvo da educação especial diante dos saberes constituídos por meio da meta 4 do PME.

As escolas municipais, em grande número, recebem alunos público-alvo da educação especial e essa distribuição ocorre em função da localização das escolas, atendendo à zona urbana e diferentes comunidades na zona rural, conforme distribuição ilustrada no quadro seguinte.

Quadro 02 - Unidades de Ensino da rede Municipal com alunos inclusos-Matrícula 2019

TOTAL DE ALUNOS INCLUSOS	TOTAL DE ESCOLAS	34
	ZONA URBANA	176
	ZONA RURAL	69
	TOTAL	245

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras com base no quadro de matrículas por escola da rede Municipal de Ensino. MEC/Inep/Deed (2019).

⁴⁷ É uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Disponível em: <<https://profmarli.com-terminalidadeespecifica>>. Acesso: 03 jun. 2019.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Conforme os dados anteriores, os alunos público-alvo da educação especial inclusos no ensino comum da rede municipal de Caetité perfazem um total de 245 (duzentos e quarenta e cinco) estudantes, sendo 176 deles (cento e setenta e seis) da zona urbana e 69 (sessenta e nove) da zona rural. Deste quantitativo de alunos 120 (cento e vinte) apresentam laudo, ou seja, menos da metade, em relação aos 125 (cento e vinte e cinco) que não possuem laudo que ateste algum tipo de limitação e/ou deficiência. Porém, inferimos a existência desse último grupo de alunos, com base na entrevista da enunciadora L2, que declara: “[...] estamos num universo de 7 mil e tantos alunos, desses aí são 350, 120 com laudos, então, assim, o crescimento em relação a essa questão foi muito grande [...]”, essa declaração remete a uma satisfação com o número de alunos com laudos médicos ou psicopedagógicos. L1, por sua vez, informa:

[...] cerca de 300 alunos, quer dizer 250/300 mais ou menos; oscila muito por conta do censo. Então o período que a gente está ali fechando o censo está em torno de 250, mas a gente chega a atender até 300 alunos na rede. Sendo que neste ano de 2019 [...] (L1).

Apoiados nessa vontade de verdade, a materialidade do discurso começa a se desenhar em ações que vislumbram o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial, no contexto da educação inclusiva. O acesso do aluno à escola comum está presente nas estratégias e estão em ascensão nos discursos anteriores. No entanto, é possível observar que as enunciadoras L1 e L2, ao retratarem em suas entrevistas um registro maior que o elucidado pelo quadro de matrículas, levanta uma questão interessante: quem são os alunos sem laudo? Não sabemos. Mas, podemos supor que em um contexto de inclusão o aluno sem laudo não receberá o atendimento adequado à sua necessidade específica, não terá acesso aos recursos necessários à sua aprendizagem e, conseqüentemente, não terá uma aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento educacional e social. Para Moraes (2019, p. 20), os dados dos educandos sem laudo médico na análise geram um ponto de indagação em direção ao “[...] paradoxo inclusão/exclusão e invisibilidade. Trata-se de uma demanda presente no contexto escolar sem a devida identificação, diagnóstico e acompanhamento pedagógico específico”.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Diante da análise do PME, podemos afirmar que o discurso de universalização está atrelado aos serviços que viabilizam o acompanhamento do aluno no contexto da inclusão. Os saberes a serem construídos permeiam todas as estratégias referentes aos serviços, reafirmando-os como condição para garantir o acesso à escola, articulando dois momentos: primeiro, a redução das barreiras atitudinais, arquitetônicas e de comunicação; segundo, a introdução de ações e estratégias que correspondam às necessidades de aprendizagem didático-pedagógicas através do atendimento educacional especializado. Este atendimento deve ser garantido a todos os alunos, reconhecendo suas necessidades de acompanhamento.

A ampliação do acesso e sua permanência poderão ser asseguradas pela estratégia 4.3, que prevê uma intervenção junto a estes alunos, para garantir sua permanência com serviço de estimulação, tendo em vista “[...] Elaborar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, um projeto bem estruturado entre as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, visando garantir a intervenção precoce nas Instituições de ensino da Educação Infantil” (CAETITÉ, 2015).

Desse modo, o acesso ao ensino comum é reconhecido pelo PME como prerrogativa do direito à educação, previsto pelo Artigo 205 da Constituição Federal, e a escola é o espaço onde ocorre, de forma estruturada, a conexão entre saber e poder. Como uma máquina de governamentalidade, segundo Veiga-Neto (2001, p. 4), a escola é “[...] um lugar atraente para implementar mudanças sobre a lógica social, que se pretendem necessárias, seja no plano político, cultural ou econômico”. No que se refere à inclusão escolar, as contribuições de Foucault são importantes para articular a desconstrução do caráter normal/anormal atribuído ao público com deficiência e pensá-la como uma construção discursiva moderna. Neste íterim, a inclusão como um ordenamento dos corpos por meio do acesso e de aproximação com o outro.

Essa problematização nos aproxima do postulado foucaultiano da Biopolítica, em que essa nova população (pessoas com deficiência) é, agora, entendida como um novo corpo, para o qual são necessários novos saberes. Para Veiga-Neto (2001), a grande novidade são os saberes que se ocupam de compreender as aproximações, as diferenças, suas regularidades e a partir destas estabelecer uma colaboração que culmine em um acesso potencial à escola comum, por meio de uma rede de informações e recursos de inclusão.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

4 CONHECENDO O PME: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ACESSO E SERVIÇOS

No que se refere à meta 4, o PME ampliou o número de estratégias em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Estadual de Educação (PEE), perfazendo 37 (trinta e sete) estratégias ao todo. Essa ampliação é justificada pelo desdobramento das estratégias de acordo com os serviços relativos as áreas específicas de atendimento ou de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento, o que não significa uma maior efetividade das ações. Ao analisar essa ampliação optamos por organizar os enunciados em: a) estratégias de financiamento e fiscalização/monitoramento, especificadas em nível geral “Monitorar o andamento das metas do Plano, Qualidade e avaliação”, e nível específico, “Formação de banco de dados e Monitoramento direto nas instituições de ensino”; b) estratégias de formação e pesquisa ampliadas para atender a parcerias locais; c) estratégias de promoção do acesso ao ensino comum; d) estratégias de serviços a serem prestados por área de atendimento ou especificidade de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento.

As estratégias permitem-nos descrever e analisar os discursos sobre universalização da educação inclusiva, sendo de fundamental importância para refletir se esse enunciado institucionalizado em um dispositivo normativo pode, de fato, contribuir para o acesso dos alunos, público-alvo da educação especial no ensino comum, do município de Caetité.

Ao analisar o enunciado estratégias de financiamento e fiscalização/monitoramento especificadas em nível geral, monitorar o andamento das metas do Plano e qualidade e avaliação em nível específico, de acordo com as demandas do município, a formação de banco de dados e Monitoramento direto nas instituições de ensino, observamos que estas abrangem 5 (cinco) estratégias, sendo uma de financiamento e quatro de fiscalização e monitoramento. Perfazendo o mesmo caminho do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), no financiamento, a estratégia 4.1 prevê contabilizar as matrículas com vistas ao repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Enquanto na fiscalização e monitoramento as quatro estratégias, 4.24, 4.31, 4.32 e 4.33, tratam do acompanhamento do acesso à escola regular e ao atendimento especializado no município, da criação de banco de dados nos órgãos de pesquisa para detalhar informações e de perfil dos alunos em atendimento. A ampliação dessas estratégias

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

pode ser observada pela proposta de monitoramentos específicos nas escolas e pela criação de banco de dados locais, nas estratégias 4.33 e 4.24.

O enunciado das estratégias de formação e pesquisa ampliadas atendendo as parcerias locais abrange seis estratégias e atende a uma reivindicação dos profissionais que trabalham diretamente no atendimento ao aluno com deficiência, isto é, formação para os serviços de AEE, bem como para atuação na escola comum. Neste caso, as estratégias atendem a realidade local de formação de parcerias para a formação de professores e a produção de saberes sobre inclusão. Isso pode ser visualizado na estratégia 4.15, que prevê a manutenção e ampliação da “[...] parceria com o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité - CEEEC, articulando-o com instituições acadêmicas e com profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social [...]” (CAETITÉ, 2015). Na meta 4.26, a mesma parceria com o CEEEC e instituições de Ensino Superior é reiterada para a “[...] realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva [...]” (CAETITÉ, 2015). Além de propor novamente a intersetorialidade na estratégia 4.36.

O acesso é expresso em 2 (duas) estratégias, 4.2 e 4.3, que compõem o enunciado estratégias de promoção do acesso ao ensino comum e que sinalizam para a universalização do acesso ao ensino comum dos alunos público-alvo da educação especial. Atentando para a meta 4.3, esse acesso se dá pela parceria intersetorial entre saúde, desenvolvimento social e educação, segundo o expresso na própria meta, para garantir a identificação e atendimento de crianças muito pequenas para o acesso à escolarização.

Ao analisar a ampliação das estratégias do PME de acordo com o enunciado serviços a serem prestados por área de atendimento ou especificidade de deficiência, ou transtorno de desenvolvimento, observamos, a título de exemplificação, que as estratégias 4.8, 4.9 e 4.10, apesar de separadas, tratam de serviços para alunos com deficiência visual, como vemos no trecho a seguir:

4.8. Disponibilizar, a partir do segundo ano de vigência deste plano, aos estudantes cegos e com baixa visão, livros didáticos falados, em Braille, em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos.

4.9. Garantir, a partir da vigência deste plano, a presença de especialista em Braille com recursos e equipamentos (computador, impressora em Braille e software de impressão)

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

para a preparação de todo material escolar, necessário nas unidades escolares, onde houver, estudante com cegueira.

4.10. Disponibilizar, a partir da vigência deste plano, computador adequado para uso do aluno nas salas de aula das unidades de ensino, onde exista estudante cego e com baixa visão (CAETITÉ, 2015).

Os serviços propostos nas estratégias acima se referem ao atendimento à pessoa com deficiência visual (Baixa-visão/visão subnormal e Cegueira). A baixa-visão ou visão subnormal é caracterizada pela alteração da capacidade funcional da visão, que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo e pode ocorrer em nível severo, moderado ou leve e a cegueira é caracterizada pela ausência total de visão até perda de projeção de luz.

Nestes casos, são necessários os recursos e serviços indicados nas estratégias citadas, como livros didáticos falados e em caracteres ampliados e/ou meios eletrônicos; computadores com sintetizador de voz, softwares para ampliação, além de plano inclinado para leitura, guia de leitura ou tiposcópio, lupas, lápis 6B, caneta tinta porosa, dentre outros recursos que são denominados recursos ópticos e não ópticos, livros didáticos falados, em Braille, em meios eletrônicos, computador, e o serviço de especialista em Braille com recursos e equipamentos para a preparação de todo material escolar, necessário nas unidades escolares onde houver estudante com cegueira, conforme as estratégias 4.8, 4.9 e 4.10.

Dentre as estratégias que destacamos de serviços as 4.20, 4.22 e 4.30 referem-se à área específica de surdez e os serviços necessários a este público. Se analisadas em profundidade, observamos que não haveria necessidade de ampliação, uma vez que os serviços se complementam. Mas, como nosso foco é na oferta de recursos e serviços que favoreçam o atendimento na dinâmica da estratégias do PME, estas garantem a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); o ensino da LIBRAS prevê elaborar e aprovar, a partir do segundo ano de vigência do PME, um Projeto de Lei para a regulamentação da profissão do professor auxiliar e do intérprete de Libras, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos cegos, professores de Libras prioritariamente surdos e professores bilíngues (CAETITÉ, 2015). Estes serviços favorecem o acesso da pessoa com surdez ao ensino comum, bem como aos meios culturais e ao convívio social, respeitadas as especificidades da comunidade surda.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

De um modo geral, guardadas as devidas proporções, a análise das enunciações referentes a serviços favorece a compreensão de que o PME busca inserir novos saberes que no ordenamento dos corpos superem os desafios da prática inclusiva. Neste sentido, a governamentalidade transita por este ordenamento dos corpos, por meio do acesso a uma rede de informações que vão direcionar a vida dos sujeitos imbuídos de saberes e com a garantia “[...] da reestruturação progressiva do sistema educacional de ensino voltado para o equacionamento de políticas de inclusão, assegurando, ao público-alvo da educação especial, o reconhecimento da singularidade, favorecendo seu desenvolvimento integral e a construção de sua autonomia”, de acordo com a estratégia 4.4 (CAETITÉ, 2015).

Os serviços presentes nas estratégias do PME revelam uma vontade de verdade no exercício da inclusão e reforçam a oferta dos serviços em salas de recursos multifuncionais, como podemos verificar na estratégia 4.11, cujo objetivo é “[...] realizar a formação continuada aos profissionais da educação, de apoio e monitores para o AEE, nas escolas urbanas e do campo da rede pública de ensino”; e na estratégia 4.14: “[...] a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em salas de recursos multifuncionais e/ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (CAETITÉ, 2015).

Em tempo, é importante destacar as reflexões propostas por Mendes, Viralunga e Zerbato (2014, p. 28) “[...] sobre a forma de funcionamento atual das salas de recursos multifuncionais espalhadas pelo país, se estão de fato contribuindo para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial ou se estão reforçando um espaço de segregação”. Segundo as autoras, ao realizar o atendimento educacional especializado, ofertado com exclusividade nas salas de recursos, reforça-se a conjectura de que o impedimento está no aluno e não no ambiente escolar para recebê-lo.

As discussões que permeiam o modelo de sala de recursos questionam a efetividade desse serviço em relação a uma comunicação mais estreita do professor da sala de recursos com o professor de ensino comum, ao espaço físico e material e em relação ao número de alunos que frequentam esse espaço. Esses questionamentos se baseiam em estudos realizados pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP-UFSCar), que constatou, dentre outras coisas, “[...] que não existe transparência em relação à forma de organização do AEE e que não há um

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

planejamento sistematizado das atividades realizadas com os alunos público-alvo da educação especial” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Outro aspecto a ser observado nas estratégias do PME no município de Caetité, “enquanto vontade de verdade”, está no oferecimento dos serviços voltados para a construção de uma política intersetorial que atenda às necessidades pedagógicas e de saúde do público incluso no ensino comum. Esta necessidade é vislumbrada nas estratégias 4.3, 4.17, 4.25, 4.35 e 4.36, que preveem um projeto de apoio entre as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, visando garantir a intervenção precoce nas Instituições de ensino da Educação Infantil por meio de serviços multidisciplinares; a acessibilidade arquitetônica para a infraestrutura das escolas para atender a diversidade humana, adaptando, gradativamente, os prédios escolares existentes e somente autorizar a construção e reformas atendendo aos padrões exigidos pelas normas técnicas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) por meio de convênios entre os entes federados; manter e ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando o aumento das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas nas redes públicas; além de estabelecer parcerias com as secretarias municipais de Educação, Desenvolvimento Social, Núcleo Regional de Educação, ONG.

Essa política intersetorial tende a favorecer a criação de uma rede de apoio que inclui a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e da saúde, como afirmam Mendes, Viralunga e Zerbato (2014).

A provisão desses serviços de políticas públicas de inclusão não significa divergir de outros já existentes, fruto de grandes conquistas, no que se refere aos direitos da pessoa com deficiência. Neste sentido, para Mendes (2005, p. 02), “[...] deve-se respeitar e manter o princípio de colocação no tipo de serviço educacional minimamente restritivo, o que implica em manter um ‘continuum’ de serviços que permitem a colocação nos vários tipos de provisões, conforme dispositivos legais em vigor”.

Desse modo, constatamos elementos discursivos que atendem a uma nova concepção de inclusão, o modelo de serviço baseado na colaboração entre ensino comum e especial, também denominado Ensino Colaborativo ou Coensino⁴⁸. Esse

⁴⁸ Proposta em estudo iniciada em 2001 pelo Grupo de pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-Foreesp), coordenado pela professora Dr^a Enicéia

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

modelo baseia-se na abordagem teórica dos direitos humanos para pensar as políticas e práticas de inclusão escolar nos dias atuais. Examinando as estratégias 4.23 e 4.27, podemos reconhecer estes elementos discursivos como a

[...] articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado – AEE; utilizar, durante a vigência deste Plano, os resultados das pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes [...] (CAETITÉ, 2015).

Uma das demandas do Ensino Colaborativo ou Coensino é a proposta de articulação pedagógica entre os serviços de ensino comum e especial. Ao propor a interdisciplinaridade para subsidiar as políticas, segundo Mendes, Viralunga e Zerbato (2014, p. 43), “[...] a proposta de inclusão escolar, na prática, pressupõe a construção de uma rede de apoios, envolvendo contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de seus serviços de forma coletiva e colaborativa na escola”.

As autoras argumentam que o ensino colaborativo já está presente na legislação e apresentam como exemplo “a Resolução 02 de 2001 em seu artigo 8º, inciso IV, que trata do serviço de apoio pedagógico especializado realizado em classes comuns, prevê atuação colaborativa do professor especializado em educação especial” (MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014, p. 34).

Ao eleger essas estratégias no PME como suporte para a inclusão escolar do município, evidencia-se uma vontade de verdade que direciona para a conquista da alteridade, estabelecendo a distinção entre o que oportuniza e o que não oportuniza, de modo a construir territórios existenciais onde as diferenças não sejam indiferentes ou toleradas, mas acolhidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do PME, identificamos o desejo de ampliar o acesso na perspectiva inclusiva dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal vontade de verdade está expressa nas estratégias propostas na meta 4 do PME do município de Caetité, pela circulação do discurso de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

ampliação de acesso dos alunos ao ensino comum, por meio das parcerias com serviços fora da rede municipal, que respaldam a oferta de serviços compatíveis com condições para acesso físico, pedagógico, recursos e linguagem; estes ancorados no conceito de Educação Inclusiva com qualidade social e direitos humanos.

A análise apresentada demonstra que os discursos sobre a materialização das estratégias da meta 4 do PME emergem de uma vontade de verdade, que regimentam e se direcionam, em âmbito local, por meio da circulação do discurso sobre a ampliação do acesso e da oferta de serviços. Contudo, a ampliação do acesso não significa a garantia de condições de permanência, aprendizagem e terminalidade dos alunos inclusos.

REFERÊNCIAS

CAETITÉ. Lei nº 789, de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Caetité, BA, 23 jun. 2015. Ano 1- Edição nº 00085/Caderno 1, p. 18-198.

FOUCAULT. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. Lederer. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Trad. V. P. Carrero. RJ: Forense Universitária. 1995. p. 231-249.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

KAUFFMAN, James M. Conferir coerência à educação. In: CORREIA, L. M. (Org.). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma vive sem a outra não está no seu juízo perfeito**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 155-205.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2005.

_____; VIRALONGA, Carla A. R.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: **contextos de múltiplas (in)visibilidades**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília, Capes/Cnpq, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, jul-nov. Campinas: 2001.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

VIVENDO E APRENDENDO A VIRAR O JOGO: O APARATO JURÍDICO DE REGULAÇÃO SOCIAL DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES

Eliada Mayara Cardoso da Silva Alves⁴⁹
Dulce Mari da Silva Voss⁵⁰

RESUMO: Esse texto tem como foco de análise o aparato jurídico posto em ação para o enfrentamento da violência contra mulheres. Considera-se que, o crescimento dos casos de violência contra mulheres não reflete apenas a ineficácia do estado de direito, e sim seu *modus operandi*, uma vez que, os mecanismos legais não visam o rompimento das desigualdades que geram a violência, mas funcionam numa espécie de moldura de regulação da vida social em seu conjunto de modo que as regras do jogo de poder-saber jurídico possam gerar um certo equilíbrio, ou seja, a intervenção

⁴⁹Mestranda em Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé - RS, Graduada em Direito pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP/Bagé - RS).
E-mail: eliadamayara@hotmail.com

⁵⁰Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé - RS).
E-mail: dulcevoss@unipampa.edu.br

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

governamental estatal não deve ser de mais nem de menos. É o que mostra o estudo de caso de abordagem qualitativa acerca das mulheres assistidas na Coordenadoria Municipal da Mulher de Bagé (RS) em decorrência de práticas de violência. Nele evidencia-se a recorrência e aumento dos casos atendidos e que as desigualdades se aprofundam ainda mais quando marcadores étnico-raciais, geracionais, renda familiar e escolaridade se cruzam com o gênero feminino. A violência praticada contra as mulheres parece naturalizada pela cultura patriarcal que persiste na sociedade brasileira em geral e no contexto local. Daí entende-se que o poder-saber judiciário não penetra no âmago das desigualdades e violências. Na verdade, o aparato jurídico serve como mecanismo de controle e regulação social, cabendo aos indivíduos assumirem os riscos dos atos de violência praticados ou de permanecer presa a eles. Violência que se cristaliza e banaliza como normalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra mulheres. Poder-saber jurídico. Patriarcado.

ABSTRACT: This text focuses on analysis of the legal apparatus put in place to confront violence against women. It is considered that the growth of cases of violence against women reflects not only the ineffectiveness of the rule of law, but its modus operandi, since the legal mechanisms are not aimed at breaking the inequalities that generate violence, but work in a kind of regulatory framework for social life as a whole so that the rules of the legal power-knowledge game can generate a certain balance, that is, state government intervention should not be too much or too little. This is what the case study of a qualitative approach about women assisted in the Municipal Coordination of Women in Bagé (RS) shows as a result of practices of violence. It shows the recurrence and increase of cases attended and that inequalities deepen even more when ethnic-racial, generational, family income and education markers intersect with the female gender. The violence practiced against women seems naturalized by the patriarchal culture that persists in Brazilian society in general and in the local context. Hence, it is understood that the judicial power of knowledge does not penetrate the core of inequalities and violence. In fact, the legal apparatus serves as a mechanism for social control and regulation, and it is up to individuals to assume the risks of the acts of violence practiced or to remain stuck with them. Violence that crystallizes and trivializes as normal.

KEYWORDS: Violence against women. Legal power-know. Patriarchy.

1 INTRODUÇÃO

Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando
Nem sempre perdendo
Mas, aprendendo a jogar.
Elis Regina

A recorrência dos crimes praticados contra a vida de mulheres é evidente no Brasil como um todo. Haja visto o crescimento dos índices de feminicídios, como mostra o levantamento do Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (IPEA, 2019), feito entre o ano de 2007 a

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

2017, em que os casos de morte causadas pela violência contra mulheres aumentou em mais de 30,7%. A cada duas horas uma mulher é assassinada em nosso país.

Apesar disso, no contexto político, cultural e social contemporâneo, a violência praticada contra mulheres torna-se apenas mais uma estatística banalizada e, até mesmo, naturalizada pela cultura patriarcal e o neoconservadorismo que reforça a dominação masculina sob os corpos e as vidas de mulheres. Uma ordem discursiva perversa colocada em jogo pelas macropolíticas neoliberais e neoconservadoras que absorve um grande número de adeptos. Então, para as mulheres, de um modo geral, viver tem sido uma luta diária em que, ou se aprende a jogar, ou corre-se o risco de torna-se cativa das armadilhas de forças desiguais que capturam existências femininas.

Como aponta Rolnik (2018), trata-se de um “regime colonial capitalístico” que mantém indivíduos e coletividades cativas do conservadorismo extremo associado ao neoliberalismo e conta com pleno apoio das massas, uma regressão brutal ao que há de mais arcaico e fatal, uma contra-revolução aos direitos conquistados pelas categorias sociais, como os movimentos de mulheres. Operação macropolítica que a autora chama de “cafetinagem” em que “a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência” é canalizada para a extração de forças que mantenham a produção, não apenas econômica, mas também, intrínseca a ela, a cultura e a subjetividade, o que confere a esse regime “um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater” (ROLNIK, 2018, p. 33).

Nessas contingências, com base nos estudos de Foucault (2008) acerca da sociedade do controle e da biopolítica, entende-se que o aparato jurídico atua como um forte mecanismo de regulação da vida social, cujo *modus operandi* não visa o rompimento das desigualdades que geram a violência, mas funcionam numa espécie de moldura em que as regras do jogo são estabelecidas pelo poder-saber jurídico no intuito de gerar um certo equilíbrio, pois, a intervenção governamental estatal não deve ser de mais nem de menos, liberando os governados para agirem e correrem os riscos pelos atos cometidos.

As relações de poder-saber se assentam e sustentam regimes de verdade. Foucault (2006) entende por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Pode-se, então, dizer que, em toda sociedade, a produção e circulação de discursos coloca a linguagem em funcionamento, engendrando relações de poder-saber e regimes de verdade. Assim,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

cada sociedade estabelece procedimentos considerados válidos para obtenção da verdade e também os tipos de discursos reconhecidos como verdadeiros.

Nesse sentido, o foco de análise desse texto direciona-se para o poder-saber jurídico colocado em funcionamento nas políticas públicas de enfrentamento à violência contra mulheres, tomando como parâmetro o contingente populacional de mulheres que enfrentam em suas relações cotidianas os efeitos da violência doméstica e que recorrem a Coordenadoria Municipal da Mulher (CMM) da cidade de Bagé (RS).

Por meio de um estudo de caso cuja abordagem é qualitativa⁵¹, procede-se a análise de conteúdo dos dados referentes aos 195 (cento e noventa e cinco) casos atendidos no ano de 2019 na CMM de mulheres que buscaram orientação jurídica em razão das violências a que foram submetidas.

2 APARATO JURÍDICO E POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS ÀS MULHERES AFETADAS POR SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA

Um dos marcos históricos da luta pelos direitos das mulheres no plano mundial foi o Tratado sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, assinado em 1979 na Convenção das Nações Unidas e que entrou em vigor em 1981 (BRASIL, 2008).

Com este Tratado, os estados que a ele aderiram adotaram o compromisso de promover medidas e políticas para eliminar as formas de discriminação contra as mulheres. No Brasil, tal compromisso desdobrou-se na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, ocorrida em 1994, em Belém do Pará, e nas Leis Federais 11.340/2006, chamada Lei Maria da Penha e Lei 13.104/2015, chamada Lei do Feminicídio.

Nas últimas décadas, notadamente na última, muitas foram as políticas públicas implementadas com foco na proteção aos direitos das mulheres por meio da criação de redes de enfrentamento e atendimentos aos casos de violência. Mais ampla que a rede de atendimento, a rede de enfrentamento às situações de violência contra

⁵¹O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Entendo que a abordagem qualitativa concerne ao que Bodgan e Biklen (1994) explicam a respeito desse tipo de investigação, no qual a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potência para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

mulheres corresponde à atuação articulada entre instituições/serviços governamentais, não-governamentais e a comunidade, visando desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção e de políticas que garantam a construção da autonomia das mulheres, os seus direitos, a responsabilização dos agressores e a assistência qualificada às mulheres em situação de violência (BRASIL, 2011).

Os principais órgãos públicos que compõem a rede de atendimento à mulher em situação de violência são:

Centros de Referência: espaços de acolhimento/atendimento psicológico e social, orientação e encaminhamento jurídico à mulher em situação de violência, **Casas-Abrigo:** locais seguros que oferecem moradia protegida e atendimento integral a mulheres em risco de vida iminente em razão da violência doméstica. É um serviço de caráter sigiloso e temporário, no qual as usuárias permanecem por um período determinado, durante o qual deverão reunir condições necessárias para retomar o curso de suas vidas. **Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher:** unidades especializadas da Polícia Civil para atendimento às mulheres em situação de violência. As atividades das DEAM têm caráter preventivo e repressivo, devendo realizar ações de prevenção, apuração, investigação e enquadramento legal, as quais devem ser pautadas no respeito aos direitos humanos e nos princípios do Estado Democrático de Direito. Com a promulgação da Lei Maria da Penha, as DEAM passam a desempenhar novas funções que incluem, por exemplo, a expedição de medidas protetivas de urgência ao juiz no prazo máximo de 48 horas. **Defensorias da Mulher:** têm a finalidade de dar assistência jurídica, orientar e encaminhar as mulheres em situação de violência. **Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher:** órgãos da Justiça Ordinária com competência cível e criminal, poderão contar com uma equipe de atendimento multidisciplinar a ser integrada por profissionais especializados nas áreas psicossocial, jurídica e da saúde. **Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS):** desenvolvem serviços básicos continuados e ações de caráter preventivo para famílias em situação de vulnerabilidade social (proteção básica). Os CREAS, por outro lado, são responsáveis pela proteção de famílias e indivíduos que tenham seus direitos violados e que vivam em situações de risco pessoal e social (proteção especial). **Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180:** serviço do governo federal que auxilia e orienta as mulheres em situação de violência através do número de utilidade pública 180. **Instituto Médico Legal:** O IML desempenha um papel importante no atendimento à mulher em situação de violência, principalmente as vítimas de violência física e sexual. Sua função é decisiva na coleta de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

provas que serão necessárias ao processo judicial e condenação do agressor. **Serviços de Saúde voltados para o atendimento dos casos de violência sexual:** presta assistência médica, de enfermagem, psicológica e social às mulheres vítimas de violência sexual (BRASIL, 2011, p. 14).

Torna-se essencial que os profissionais que atuam na Rede de atendimento às mulheres em situação de violência tenham conhecimento das relações de gênero e da violação dos direitos humanos. E essa qualificação requer urgência, dada a alta incidência de violências contra as mulheres em suas diversas expressões (SILVA, 2017).

A materialização dos pressupostos de trabalho em rede, apresenta um grande desafio no que tange a horizontalidade entre diferentes políticas e setores. Como possibilidade, destaca-se a articulação de profissionais de diferentes áreas de saber no atendimento à complexidade das demandas trazidas por mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Nesse sentido, cabe destacar que, na cidade de Bagé (RS), a Coordenadoria Municipal da Mulher (CMM) é vinculada à Secretaria de Assistência Social, Habitação e Direitos dos Idosos da Prefeitura Municipal e se destina à criação de programas, projetos, ações e coordenação da rede de atendimento e enfrentamento às situações de violência doméstica e familiar.

No ano de 2019, os registros dos atendimentos mostram que muitas mulheres recorrem à Coordenadoria para o atendimento em razão da violência que sofrem. E, mesmo atendidas, acabam retornando por várias vezes. Essa recorrência leva-nos a pensar: em que medida a proteção às mulheres acontece de fato e que outros elementos intervêm nessa problemática?

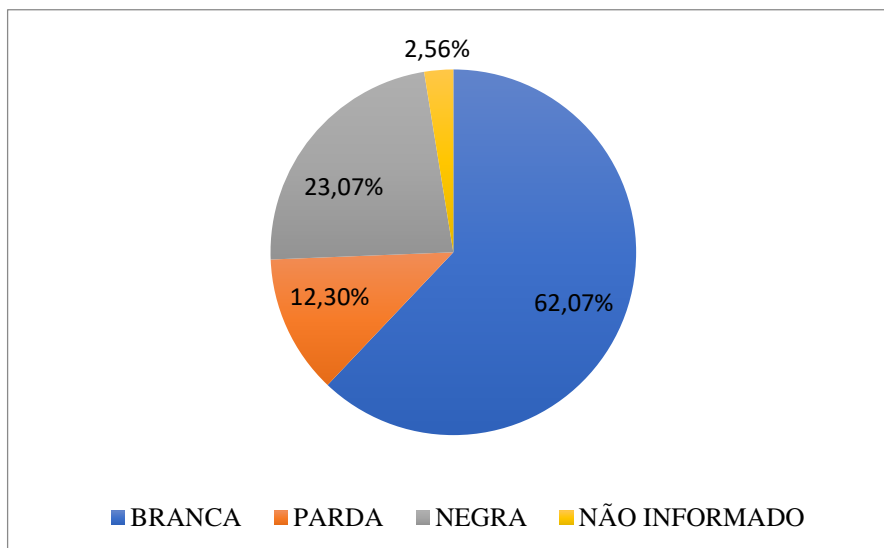
Buscamos os documentos de registro dos atendimentos feitos na CMM no ano de 2019 para coletar dados que pudessem indicar possíveis razões para a reincidência dos casos de violência praticados contra as mulheres atendidas na Coordenadoria e que retornaram por mais de uma vez à CMM.

Cruzando indicadores das categorias étnico-raciais, geracionais, renda e escolaridade, percebe-se a complexidade com que se configura a violência contra mulheres em âmbito local.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

Figura 1: Características étnico-raciais das mulheres atendidas na CMM



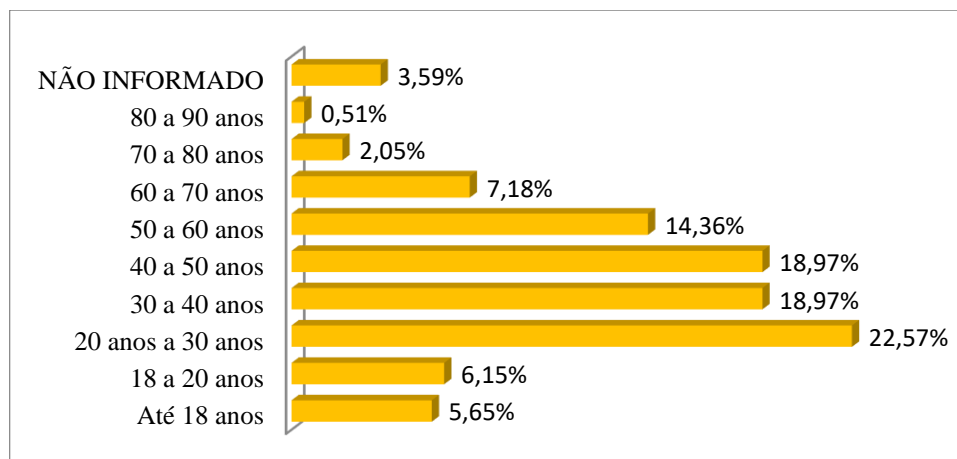
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os dados mostram que predomina o atendimento as mulheres que se declaram brancas. Contudo, há que se ponderar que tal diferença entre mulheres brancas, negras e pardas possa não ser tão expressiva, levando-se em conta que, na formação étnico-racial do município de Bagé (RS), predomina a população branca. Além disso, supõe-se que muitas delas não se declaram negras por razões de discriminação racial que, de modo explícito ou velado, mantem-se presente em nossa sociedade. Há que se considerar também que a Coordenadoria se localiza na área central da cidade, o que implica num difícil acesso para as mulheres que moram nas periferias e que em grande maioria são negras ou pardas.

Figura 2: Características geracionais das mulheres atendidas na CMM

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020



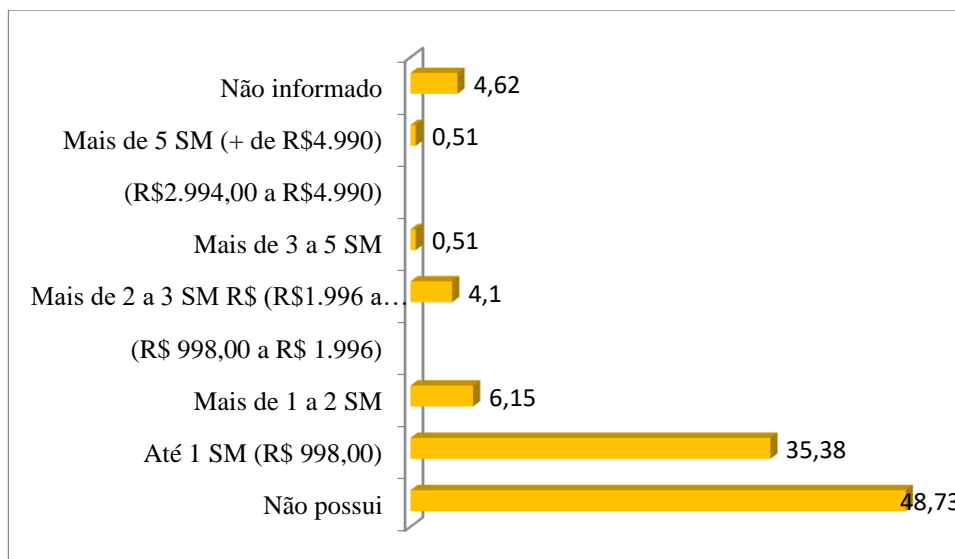
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Quanto aos dados geracionais, percebe-se que as maiores demandas por atendimento são de mulheres na faixa etária dos 20 (vinte) aos 30 (trinta) anos, porém não é baixo o índice de mulheres com mais de 50 anos que recorrem a Coordenadoria. Esses dados são preocupantes, porque demonstram que os relacionamentos entre casais começam precocemente e acontecem em relações de violência, sendo que, conforme dados levantados, na maioria das vezes os agressores são maridos, companheiros, ex-maridos, ex-companheiros, namorados, ex-namorados. No caso das mulheres idosas, cuja faixa etária corresponde a mais de 60 anos, são os filhos que assumem esse papel de agressores.

Figura 3: Renda familiar das mulheres atendidas na CMM

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020



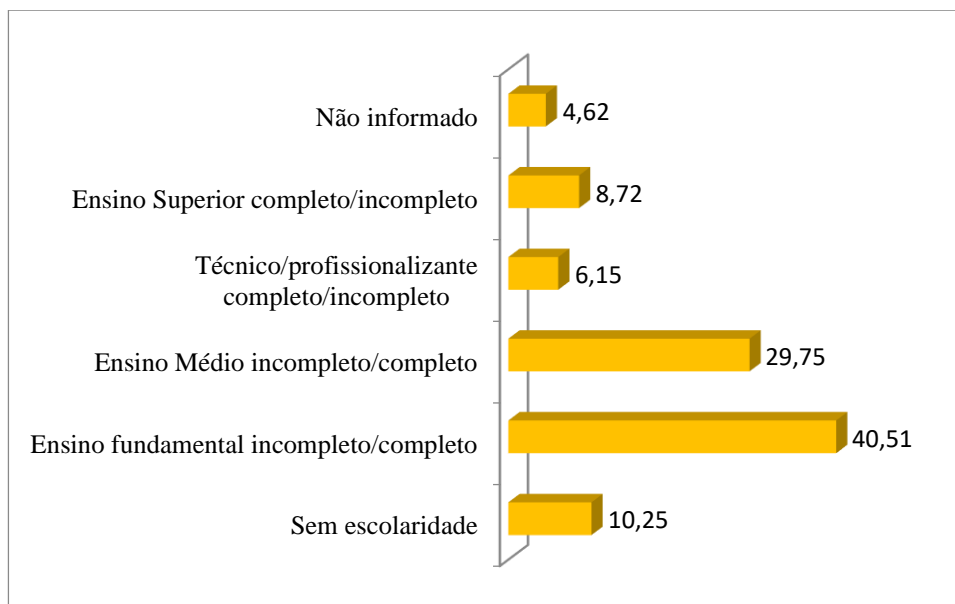
Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os dados referentes a renda mostram que a maioria das mulheres é dependente financeiramente de outras pessoas com as quais convivem, o que as tornam ainda mais vulneráveis. E mesmo aquelas que possuem uma renda baixa, em muitos casos deve-se aos valores de pensão alimentícia ou outros programas governamentais destinados aos filhos.

Figura 4: Nível de escolarização das mulheres atendidas na CMM

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020



Fonte: Elaborada pelas autoras.

No aspecto da escolaridade, percebe-se que a grande maioria das mulheres possui, no máximo, o ensino fundamental. Contudo, um número significativo delas já ascendeu ao ensino superior. Este dado é relevante porque mulheres com um nível de escolaridade mais baixo tendem a serem mais dependentes financeiramente de outras pessoas, o que as prende às relações de violência por dificuldades econômicas. Causa estranheza que mulheres mesmo tendo alcançado um nível mais elevado de formação ainda se envolvam em relações de violência de gênero.

Portanto, apesar de todas as lutas e reivindicações sociais, as mulheres continuam sendo afetadas por violências. Em nossa região ainda prevalece uma cultura patriarcal e machista que legitima o poder masculino e que, de certo modo, obscurece e naturaliza atos violentos contra mulheres. Violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais praticadas às mulheres, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos, acontecem de modo explícito ou velado.

A violência doméstica e familiar contra as mulheres pode ser muito sutil, pois a maioria dos casos tem uma peculiaridade, o agressor permanece com a vítima. E geralmente começa com agressões verbais e violência psicológica, podendo agravar-se para lesões corporais e até o feminicídio.

A violência contra as mulheres tem forte relação com desigualdades de gênero, sexista, étnico-raciais, geracionais naturalizadas historicamente. Para Machado (2010),

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

a desigualdade de tratamento das mulheres está presente na estruturação institucional e legal da história colonial, imperial e republicana brasileira. Ainda segundo o autor:

Concluo assim que as modernas e tradicionais formas de violência no Brasil se articulam e se nutrem entre si exacerbando a ideia da masculinidade como poder e da valorização da sociedade violenta. As formas modernas e tradicionais das violências entre homens e contra as mulheres se reforçam e se embrincam continuamente. Não se pode desarticulá-las. A dimensão de gênero vai sendo ressignificada mas continua fundante para se entender e se enfrentar as formas de articulações das violências (MACHADO, 2010, p. 69).

Dessa forma, a violência contra mulheres é cultivada e estimulada por meio de mecanismos mais ou menos sutis da cultura patriarcal e misógina, impregnada na vida social e cultural em que a desigualdade de gêneros se naturaliza. Por isso a violência doméstica permanece velada por séculos em muitas regiões geográficas, como a região sulina brasileira, visto que ainda prepondera uma visão conservadora da mulher como sujeito sujeitado às relações machistas de submissão feminina (MACHADO, 2010).

Nesse sentido, também são vários os fatores que levam as mulheres a não denunciar seus agressores ou a manterem-se presas à relacionamentos abusivos e agressivos, como medo, culpa pela violência sofrida, negação, isolamento, pressão da família/sociedade, instabilidade financeira, preocupação com o seu sustento e dos filhos.

Com isso, não se quer convergir para a vitimização das mulheres, o que já recebeu críticas importantes, mas destacar que a expressiva concentração deste tipo de violência ocorre historicamente sobre os corpos femininos e que as relações violentas existem porque relações assimétricas de mando e domínio constituem a vida social regida pelo patriarcado (BANDEIRA, 2014).

Uma cultura patriarcal assentada no sujeito mulher assujeitado pela posição de inferioridade e submissão. Efeito das contingências históricas e sociais que produziram e fizeram proliferar discursos do “ser mulher”, pois, conforme Moura (2018), o discurso legal torna o sujeito mulher objeto construído e normalizado pelas relações de poder-saber que vigoram na vida social.

Mesmo que a Lei anuncie o dever do Estado de assegurar o direito das mulheres “à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade,

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 2006), prever a coibição e a punição dos crimes sem que sejam garantidas efetivamente condições dignas de vida também não garante o fim da violência contra mulheres.

Então, o mesmo Estado Liberal que coloca sob a força da lei a necessidade de garantia dos direitos sociais, e não o faz devidamente, decide por engendrar novos dispositivos jurídicos, como a Lei Maria da Penha, para tentar sanar a violência contra as mulheres. Observa-se que a formação discursiva jurídico-governamental prescreve um tratamento diferenciado ao sujeito “mulher vítima de violência” subjetivado como ser frágil que necessita de proteção especial do Estado Liberal. Parece que ao insistir num saber-poder de regulação da população e das relações de gênero, o discurso judiciário não penetra no âmago da questão: por que a violência contra mulheres se mantém e por tanto tempo e agravasse cada vez mais apesar de todas as lutas sociais dos movimentos de mulheres e dos dispositivos legais criados para conter tal situação?

Não se trata de negar a necessidade dos aparatos jurídicos frente a crescente situação de violências que muitas mulheres estão expostas, mas entende-se que as ações legais e institucionais jamais serão suficientes, até porque constituem e são constituídas como moldura de quadro social e cultural que preserva o patriarcado como normalidade, o que legitima a dominação masculina sobre as mulheres e gera efeitos dos modos como aprendemos e nomeamos as diferenças de gênero.

Esclarece Louro (2008) que a construção dos gêneros e das sexualidades se dá através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinuam-se nas mais distintas situações, são empreendidas de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias reguladoras nesse processo constitutivo de violências.

Hoje, tal como antes, a produção subjetiva do ser feminino permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas. Foucault certamente diria que proliferam cada vez mais os discursos sobre o sexo e que as sociedades continuam produzindo, avidamente, um “saber sobre o prazer”, ao mesmo tempo que experimentam o “prazer de saber” (FOUCAULT, 2019, p. 85-90).

Ensina-nos Foucault, que a norma está inscrita entre as artes de julgar, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa. A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte, expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar (LOURO, 2008).

Portanto, se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão “diferentes” todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la (LOURO, 2008).

Na vida cotidiana, nas relações entre homens e mulheres, nas famílias, entre os doentes mentais e as pessoas sensatas, entre os doentes e os médicos, entre agentes públicos do judiciário e das redes de atendimento à mulheres em situação de violência e aquelas que recorrem a esses serviços, em tudo isso, há inflação de poder. Dito de outro modo, a inflação de poder, em uma sociedade como a nossa, não tem uma origem única, que seria o Estado e a burocracia do Estado (FOUCAULT, 2006).

É necessário ter presente, que o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou se tem; é, antes, uma forma de relação. Assim, as relações de poder-saber suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há uma possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanta mais força, tanto mais astúcia quando maior for a resistência (FOUCAULT, 2006).

Relações de poder-saber que atribui à especialistas, como os magistrados, o direito legítimo de falar em nome de, de pronunciar certas verdades acerca de sujeitos e modos de existência que, por muitas vezes, se calam ou são caladas, desacreditadas por recorrer repetidamente às instituições públicas para, mesmo que por um curto tempo, escapar das violências e poder usufruir de direitos até então negados. Daí, surge a questão ética e estética que desafia profissionais das redes de atendimento e enfrentamento à violência contra mulheres a sentirem-se instigados/as, perturbados/as, afetados/as também pela cultura da violência, de exercer relações de acolhimento ao/a outro/a, algo que requer despir-se de verdades naturalizadas e se abrir ao estranho, ao diferente ou ao mesmo que se coloca diante de si.

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo procurei evidenciar que o aparato jurídico funciona como dispositivo de regulação das relações de gênero, sendo que o Estado Liberal assumiu a função de garantir a proteção das mulheres em casos de violência. Para tanto, todo um arcabouço legal foi criado, bem como uma rede de serviços que deve agir para o enfrentamento e o atendimento às mulheres em situação de violência.

Os casos atendidos pela Coordenadoria Municipal da Mulher de Bagé (RS) contribuem para o entendimento de que o local onde mais comumente ocorrem situações de violência contra as mulheres são as suas próprias residências e que os agressores são as pessoas mais próximas pai, padrasto, irmão, filho, marido, namorado ou ex-companheiros.

Percebe-se que, as relações de poder-saber que colocam em jogo desigualdades são atravessadas por outros marcadores além do gênero, diferenças étnico-raciais, geracionais, renda familiar e escolaridade, que aprofundam e tornam ainda mais complexas as situações de violência contra as mulheres. Acredita-se que todos esses elementos corroboram para reincidência nos atendimentos, pois são vários os motivos que reforçam e geram a repetição da violência, medo, culpa, morosidade judicial, mas principalmente a instabilidade financeira. O estudo feito dos casos atendidos na CMM de Bagé mostra parte do problema e aponta muitas lacunas a serem ainda pensadas, investigadas.

Os modos como as desigualdades das relações de gênero se intersecciona com marcadores de sexualidades, étnico-raciais, geracionais, geográficos abrem possibilidades para outros estudos que somados aos que já vem sendo feitos, coloquem em circulação conhecimentos necessários para o enfrentamento de todas as formas de violência contra mulheres numa capitalização de forças que projete sempre a virada do jogo. O enfrentamento ao crescente abuso da vida e captura das subjetividades do regime capitalístico contemporâneo que reativa forças conservadoras, como dito no início desse texto, sabendo que não se logrará êxito no combate às inúmeras formas de violência somente por vias jurídicas. Até porque a razão de existência das instituições vinculadas ao Estado deixou de ser a garantia e defesa de direitos de cidadãos e cidadãs, passando a se configurar no plano de governamentalidade neoliberal, macropolítica global neoconservadora, o que representa um retrocesso em termos de

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

conquistas efetuadas em tempos passados e compromete muitas vidas, muitos corpos de mulheres que sucumbem diante das violências que se multiplicam.

No entanto, faz-se mister salientar também, seguindo a análise foucaultiana, que o Estado e todo os aparatos institucionais ligados a ele, não agem por si só, e as práticas de violência não se mantem e se aprofundam, assim contínua e cautelosamente, sem que estejam enraizadas na cultura e continuem encontrando ressonância na vida social pública e privada. Quanto mais adeptos de velhas e cruéis táticas de domínio, discriminação, perseguição, extermínio do que se considera fora da normalidade socialmente aceita e naturalizada, mais forças e resistências precisam ser geradas nesse jogo para que violências que encerram a vida não se perpetuem. Vivendo e aprendendo a virar o jogo, eis a dica.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 29, n. 02, mai./agos. Universidade de Brasília, Brasília, 2014, p. 449-469. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339932122008>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível:

REVISTA CATHEDRA

V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. // **Plano de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Brasília, 2011. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/rede-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV) Título original: Dits et écrits IV.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no College de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso dado no College de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19. n. 02, mai./ago. 2008, p. 17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MACHADO, L. Z. **Feminismo em movimento**. São Paulo: Francis, 2010.

MOURA, N. B. de. Relações de poder e modos de subjetivação: uma análise discursiva da Lei Maria da Penha. **Revista Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 01, jan./abr. 2018, p. 148-164.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, F.B. O enfrentamento da violência de gênero: uma análise a partir das bases de dados dos crimes de violência física, sexual e feminicídios. **Dissertação** (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

REVISTA CATHEDRA
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020