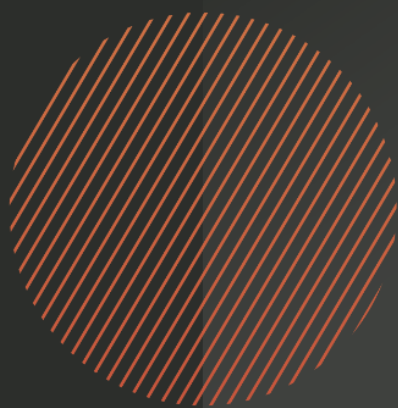


Scientia y Humanity

REVISTA ELETRÔNICA MULTIDISCIPLINAR DE GRADUAÇÃO
DAS FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IVAÍ



UCP UNIVALE

Scientia y Humanity

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

SCIENTIA Y HUMANITY – Revista Eletrônica Multidisciplinar da Graduação
Revista semestral das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí

SCIENTIA Y HUMANITY 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 dos cursos de graduação.

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 Bühler Taques

CONSELHO EDITORIAL

Jane Silva Bühler 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 Bühler 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

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

Scientia y Humanity

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

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
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 – Montevidéo
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 Plata – 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

Scientia y Humanity

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

BIBLIOTECÁRIO

Eduardo Ramanauskas – CRB 9 1813

CAPA

Jefferson Silvestre Alberti dos Santos
Setor de Marketing da Faculdade UCP

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| A AGENDA GLOBAL PARA O ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL..... | 8 |
| <i>Marcela de Oliveira Nunes</i> <i>Ângela Mara de Barros Lara</i> | |
| A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE PARA COM A SEGREGAÇÃO E A MARGINALIZAÇÃO DAS MULHERES TRANS..... | 24 |
| <i>Aline Martins da Silva</i> <i>Alana Coutinho Pereira</i> <i>Gisele Silva Lira de Resende</i> | |
| A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO DE TRABALHO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO ASSÉDIO MORAL..... | 32 |
| <i>Aline Martins da Silva</i> <i>Alana Coutinho Pereira</i> <i>Gisele Silva Lira de Resende</i> | |
| A INFLUÊNCIA DOS AGENTES PRIVADOS E PÚBLICOS NA DEFINIÇÃO E EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO BRASILEIRO..... | 44 |
| <i>Samoel Cordeiro de Souza Primo</i> <i>Michelle Fernandes Lima</i> <i>Marcos Gehrke</i> | |
| A LOUCURA INFANTIL PARA ALÉM DOS MUROS: UM RELATO DE PESQUISA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PARACAMBI, RJ. | 65 |
| <i>Alessandra Lima de Almeida</i> <i>Larissa Escarce Bento Wollz</i> <i>Francisco Romão Ferreira</i> | |
| AFRO-BRASILEIROS: NACIONALISMO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL SOB A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL | 88 |
| <i>Cristina Ferreira de Assis</i> <i>Flávio Gonçalves dos Santos</i> | |
| A MATEMÁTICA E A CIÊNCIA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS | 104 |
| <i>Cibelli Bastista Belo</i> <i>Tania Teresinha Bruns Zimer</i> | |
| ANÁLISE DA LIMITAÇÃO A LIBERDADE DE EXPRESSÃO CONSTITUCIONAL FRENTE AOS DANOS CAUSADOS PELO HATE SPEECH (DISCURSO DE ÓDIO) PROPAGADOS NA INTERNET..... | 160 |
| <i>Amanda Beatriz Alves Leonel</i> <i>Renata Beatriz Bilego</i> | |
| ANSIEDADE NO PACIENTE CIRÚGICO: IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA HOSPITALAR..... | 126 |
| <i>Cristina Ferreira de Assis</i> <i>Flávio Gonçalves dos Santos</i> | |

Scientia y Humanity

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

- APLICABILIDADE E EFETIVIDADE DA GUARDA COMPARTILHADA E ALIENAÇÃO PARENTAL NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: ANALISANDO A TEORIA COM A PRÁTICA 134
Fabíola Gomes Spagnol
Gricyella Alves Mendes Cogo
- APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 151
Ana Paula de Andrade Janz Elias
Marilda Aparecida Behrens
- AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA DE PRATICANTES REGULARES DE TREINAMENTO FUNCIONAL 165
Carla Maria Pereira Godoy
Paulo Ricardo Shoete
- DIFICULDADES NO PROCESSO DE REINserÇÃO SOCIAL DOS USUÁRIOS DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL – ÁLCOOL E DROGAS 180
Ligia Gobbo Larocca
Mylena Jacinty
Sara Maria Gunha
Gisele Cristina da Silva Lima Mendes
Eduarda Reiner de Lima
Kamila Ribeiro Stocco
- DISCUSSÕES PRÁTICO-CONCEITUAIS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO APLICADA AO MEIO ORGANIZACIONAL: BREVE APONTAMENTO TEÓRICO.....272
Fabiano da Silva Yoiti Kanadani
Cláudia Herrero Martins Menegassi
- EFICÁCIA DIAGONAL DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS COMO LIMITE AO PODER DIRETIVO DO EMPREGADOR..... 295
Gabrieli Ricken Oliveira
Lara Caxico Miranda
- ETNOMETODOLOGIA E ETNOPESQUISA: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS ... 316
Juliano Strachulski
- INTERAÇÕES MEDICAMENTOSAS ENTRE IDOSOS NO USO DA POLIFARMÁCIA EM UMA FUNDAÇÃO HOSPITALAR 2412
Ângela Pereira da Silva
Julyane Soares Ruas
Árlen Almeida Duarte de Sousa
Janini Tatiane Lima Souza Maia
- NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS NA EPT: ESTAMOS PREPARADOS? 252
Amanda Resende Piassi
Luciano Vilas Boas Espiridião
Glaucia Xavier

Scientia y Humanity

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

| | |
|--|------|
| "OLHAR" FAMILIAR CONCERNENTE A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE | 2726 |
| <i>Marcos Vinicius Ferreira Correa</i> | |
| <i>Jade Silva Machado Gomes</i> | |
| <i>Thais da Silva Marques</i> | |
| O PAPEL DAS MÍDIAS NA SOCIEDADE DA INFOMAÇÃO: UMA SIGNIFICATIVA EVOLUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... | 2855 |
| <i>Francisco Lindoval de Oliveira</i> | |
| OS NATIVOS DIGITAIS E A ESCOLA, E AGORA?..... | 2983 |
| <i>Andrieli Dal Pizzol</i> | |
| <i>Jamile Santinello</i> | |
| <i>Aliandra Cristina Mesomo Lira</i> | |
| PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA: MOTIVOS E IMPACTOS PERCEBIDOS POR ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO | 3099 |
| <i>Gleidieli Marta N. Berçaco</i> | |
| <i>Elizangela Tonelli</i> | |
| <i>Vera Lúcia Deps</i> | |
| A SEMI (FORMAÇÃO) EM ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DE TRÊS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARANÁ..... | 3275 |
| <i>Andréia Bulaty</i> | |
| <i>Ana Luíza Ruschel Nunes</i> | |
| TECNOLOGIAS DIGITAIS ASSISTIVAS E SUA UTILIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE VISUAL..... | 3531 |
| <i>Ricael Spirandeli Rocha</i> | |
| <i>Michele Oliveira da Silva</i> | |
| UM PARALELO DOS MÉTODOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS PENAIS: A RELEVÂNCIA DO MÉTODO RESTAURATIVO ANTE AS LIMITAÇÕES DO SISTEMA RETRIBUTIVO..... | 375 |
| <i>Bárbara da Silva Nascimento</i> | |
| <i>Alana Coutinho Pereira</i> | |
| <i>Gisele Silva Lira de Resende</i> | |
| UMA ANÁLISE SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO | 3868 |
| <i>Eveline Tonelotto Barbosa Pott</i> | |
| UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE .. | 3997 |
| <i>Flavio Medeiros da Silva</i> | |

**A AGENDA GLOBAL PARA O ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Marcela de Oliveira Nunes¹
Ângela Mara de Barros Lara²

RESUMO: O atual conjunto de políticas de ensino superior enseja a reflexão das possíveis correlações entre uma política educacional com uma agenda global para educação. Por tal prisma, o presente trabalho avaliará a Universidade Aberta do Brasil mobilizando fontes e dados históricos mapeados por Andréia Lacé (2014) sobre a origem do projeto no país e a perspectiva analítica de Roger Dale (2004) sobre educação e globalização. Compreende-se que no campo discursivo, a UAB apresenta-se como um projeto nacional de democratização e acesso à universidade, porém ela também está inserida numa agenda global para o ensino superior. Depreende-se com a análise feita, que a modalidade educacional à distância prevalecente na UAB - tal como a flexibilização do trabalho intrínseca a essa política - respondem ao projeto de uma universidade de baixo custo voltada exclusivamente à classe trabalhadora, responsabilizando, sob o conceito de “educação permanente”, os estudantes desse extrato social pela sua trajetória educacional.

PALAVRAS-CHAVE: UAB. Política Educacional. Agenda Internacional. Educação superior.

RESUMEN: El actual conjunto de políticas de educación superior plantea la reflexión de las posibles correlaciones entre una política educativa con una agenda global para la educación. Por tal prisma, el presente trabajo evaluará la Universidad Abierta de Brasil movilizand o fuentes y datos históricos mapeados por Andréia Lacé (2014) sobre el origen del proyecto en el país y la perspectiva analítica de Roger Dale (2004) sobre la educación y la globalización. Se comprende que en el campo discursivo, la UAB se presenta como un proyecto nacional de democratización y acceso a la universidad, pero también está insertada en una agenda global para la educación superior. Se desprende del análisis realizado, que la modalidad educativa a la distancia que prevalece en la UAB - tal como la flexibilización del trabajo intrínseca a esa política - responden al proyecto de una universidad de bajo costo orientada exclusivamente a la clase trabajadora, responsabilizando, bajo el concepto de “educación permanente”, los estudiantes de ese extracto social por su trayectoria educativa.

PALABRAS-CLAVE: UAB. Política Educativa. Agenda Internacional. Educación Superior.

1 INTRODUÇÃO

Compreender a implementação de uma política educacional abrange o exercício analítico de refletir sobre o processo anterior de elaboração dos seus “objetivos”, visto que ali reside o jogo de forças e o prenúncio do que o Estado planeja por em prática. É importante salientar que os objetivos educacionais que o sistema educativo almeja alcançar, e que Dale (1998) designou como *mandate* (mandato), são marcados por contradições e até mesmo relações de dominação entre eles. Sendo assim, é salutar para o campo das políticas educacionais

¹Doutora em Educação - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Professora Colaboradora do Departamento de Educação (UEL), Professora Colaboradora do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR). E-mail: marcela_mon@hotmail.com

² Doutora e Professora Associada Aposentada da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: angelalara@ymail.com

Scientia y Humanity

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

analisar - não somente o documento final – tal como o processo anterior de sua elaboração, pois nele depreendem-se elementos fundamentais do projeto político executado.

Orientado por esse raciocínio, o presente trabalho avaliou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (2006), política vigente de expansão do ensino superior via educação à distância, indagando se sua elaboração ocorreu para solucionar e minimizar problemas educacionais específicos do país, como a democratização e universalização da educação superior, ou, se para além do discurso normativo oficial, esse movimento de implantação da UAB também corresponde a uma agenda global presente desde a década de 1970 para a educação.

Nesse esforço embrionário³ de avaliar essa política de governo vigente, foram imprescindíveis as contribuições da pesquisa de Andréia Mello Lacé intitulada “A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI” de 2014, que sobressai como a pesquisa de maior fonte de dados do processo histórico de elaboração da UAB⁴, e também da problemática posta por Roger Dale sobre uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), o que possibilitou avaliar a UAB para além de uma política educacional exclusivamente brasileira.

Em linhas gerais a UAB é uma política de expansão do ensino superior na modalidade de Educação à Distância (EaD), instituída por meio da articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES. As universidades interessadas em participar do programa concorrem as vagas ofertadas pelos editais da UAB apresentando propostas de cursos, polos de apoio presencial, numa parceria entre união, estados e municípios. Sobre a política a CAPES afirma o seguinte⁵:

³As reflexões desse trabalho compõem a pesquisa de doutorado em curso intitulada “O GUARDIÃO DESGUARNECIDO: análise dos processos de seleção de Tutores do Sistema UAB”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá sob a orientação de Prof.^a Dr.^a. Ângela Mara de Barros Lara e com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁴ Levantamento realizado no segundo semestre de 2016 na base de teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando o descritor de busca UAB;

⁵ O referido texto foi publicado no site da Capes em 06/10/2015 e atualizado em 09/06/2016. No ano de 2015 o presidente da Capes era Carlos Afonso Nobre que presidiu a instituição até 09/06/2016, Abílio Afonso Baeta Neves foi nomeado presidente em 10/06/2016.

Scientia y Humanity

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

[...] funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (BRASIL, 2016, s/p).

O projeto de UAB é resultado de desdobramentos históricos de natureza política e econômica iniciados durante a ditadura militar e que irão, ao longo de trinta e sete anos, indicar o jogo de forças e as divergências entre os agentes no processo de elaboração da política. Lacé (2014) analisou a gênese e o desenvolvimento da ideia de Universidade Aberta revelando as permanências e rupturas que se configuraram no período de 1971 a 2006, quando iniciou o projeto de UAB até a implantação do Sistema UAB. Em linhas gerais o trabalho constatou que o projeto de UAB surgiu durante o governo de Garrastazu Médici (1969-1974), subsidiada por experiências inglesas, atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico e às orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, cujo pressuposto central era a ampliação das vagas na educação superior com o mínimo de investimento estatal.

A experiência inglesa é a *Open University*, aberta ainda hoje, e que iniciou permitindo acesso ao ensino superior aos adultos com mais de 21 anos, sem a exigência de qualificação anterior e sem processos seletivos de admissão. Na proposta de uma instituição aberta, o público alvo foi e ainda é a classe trabalhadora, ofertando a ela uma flexibilização do próprio percurso acadêmico, responsabilizando os alunos pela trajetória de estudos e atividades, e não fixando um prazo determinado para o término do curso.

No Brasil o ideário de UA não se efetivou ao longo do regime militar e foi ponto de pauta discutível ao longo das décadas seguintes, ganhando os contornos políticos e econômicos de cada período. A reforma do Estado da década de 1990 estabeleceu outros rumos para a UAB, entretanto, não conseguiu transformá-la em política. A implantação efetiva da UAB ocorreu na primeira gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) como parte da chamada reforma universitária e dos mecanismos da estratégia de crescimento econômico.

Scientia y Humanity

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

[...] em tempos de “milagre econômico”, a ideia de Universidade Aberta era embalada como uma real possibilidade e vista como uma solução inovadora para formar a mão de obra adulta inserida no mercado de trabalho. O conceito de educação permanente propagado pela UNESCO é trazido à tona para explicitar, de um lado, sua influência no desenho da Política Nacional de Educação (PNE), e de outro, para enfatizar que tal conceito consigna, em larga medida, as mudanças operadas no modo de produção capitalista (LACE, 2014, p 30).

Do projeto inicial formulado durante a ditadura até a política aprovada em 2005, foram muitas as rupturas no modelo de UA, uma das mais significativas é que diferente da elaboração inicial, a redação aprovada restringiu a política numa parceria com o setor público. Destaca-se que tal como no regime militar, durante a elaboração do projeto em 2005/2006 houve a tentativa por parte do Poder Executivo em repassar o Sistema UAB para as chamadas Organizações Sociais e abrir uma parceria com o capital privado, estratégia esta refutada por conta de questionamentos levantados, sobretudo, pelo Ministério Público sobre a lisura do processo.

Já as permanências ideológicas do projeto foram diversas, entre elas à ênfase da UAB atender a formação de docentes e ser uma política de ensino superior flexível, correspondendo ao novo tipo de trabalhador solicitado pela sociedade. Além da flexibilidade já não estar associada somente ao modelo educacional, mas também aos postos de trabalho inaugurados com a modalidade de educação à distância, nesse caso a categoria de trabalho denominada tutor⁶.

O modelo de Universidade Aberta não é uma elaboração brasileira e foi mediada por organismos internacionais como ONU e UNESCO a partir de orientações sobre a necessidade de reestruturação do ensino superior. Como formulado por Roger Dale (2004) em seu texto *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum”* ou

⁶ Destaca-se que não existe uma lei que regulamente essa prática ou exercício. Há, desde 2007, os Referenciais de Qualidade para EaD, porém não tem força de lei, são referenciais norteadores para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Desde 2011 tramita um projeto de lei (PL nº 2435/2011), de autoria do deputado Ricardo Izar (PV/SP), para regulamentar o exercício da atividade de tutor, entretanto, em 2012 o projeto foi rejeitado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, uma vez que na interpretação da comissão o tutor realiza um trabalho docente. O Projeto foi arquivado e reaberto para tramitação em 02/2015. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>.

Scientia y Humanity

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

localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” observa-se uma agenda globalmente estruturada para a educação, direcionada energicamente pelas forças econômicas.

[...] a globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões. Na abordagem AGEE, a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, econômicas, políticas e culturais (DALE, 2004, p. 436).

Nessa abordagem a globalização⁷ não é vista somente como uma simples integração das economias e sociedades de vários países, mas como um “conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista” e a adesão aos princípios que conduzem a globalização apresenta-se como parte do “interesse nacional”, não evidenciando, num primeiro momento, a existência de uma agenda estruturada supranacionalmente para educação.

A perspectiva de uma agenda global para educação surge ao interpretar que na era da globalização, os “problemas centrais” são pensados e solucionados tanto em nível global como nacional. Esses problemas dizem respeito ao próprio regime de acumulação de capital, que na contemporaneidade para se expandir continuamente necessita de uma base de legitimação, ofertada hoje pelo próprio Estado, e, de canais para sua expansão que no caso inclui a educação. Dessa forma, a educação é um projeto político que deve ser analisado na sua regulação, financiamento e implantação a fim de mapear quais interesses em curso estão sendo defendidos e quais estão sendo negligenciados. Nesse intento, é imprescindível apropriarmos da processualidade histórica de elaboração da política e do movimento internacional de globalização na educação para avaliarmos a UAB.

2 DITADURA MILITAR E O RESSURTIR DA UAB: DO GLOBAL AO LOCAL

⁷ Estamos cientes que o conceito de globalização é no mínimo complexo e apresenta-se, em especial nas duas últimas décadas, como um novo paradigma a ser pensando pelas Ciências Humanas, nesse sentido, as reflexões de Octávio Ianni são fundamentais. Entretanto, as interseções aqui feitas entre Globalização, Capitalismo e Estado, estão fundamentadas na discussão posta por Chesnais em sua obra *a Mundialização do Capital* (1996). O que implica pensar na globalização como uma fase de internacionalização do capital, hegemonicamente do capital financeiro, que encontrou abertura no campo da educação.

Como já sinalizado, o projeto UAB começa a ser gestado na década de 1970, período que não havia uma primazia da EaD sobre a modalidade presencial e nem do uso das TICs na educação, tal como não há muitas pesquisas sobre essa fase. A maior divulgadora do projeto naquele momento foi a *Revista Brasileira de Teleducação*, posteriormente redesignada *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional* (LACÉ, 2014). As produções versavam sobre os aspectos positivos da proposta alinhando-a a perspectiva da educação técnica profissional em voga durante o regime.

A baixa produção sobre o tema e até mesmo a ausência de críticas é explicada pelo próprio governo que não permitia no interior de suas agências, nesse caso o MEC, posicionamentos divergentes ou considerados subversivos. Entretanto, não há elementos consistentes para afirmar que a academia se via majoritariamente contrária a essa proposta educacional. As críticas irão aumentar no período de redemocratização, por conta da abertura política, sinalizando uma mudança de eixo das publicações da década de 1990 e início dos anos 2000.

O projeto de Universidade Aberta, iniciativa do governo Executivo, privilegiava a esfera privada, tanto que o projeto original foi substituído pela Câmara dos Deputados que o vinculou somente à esfera pública. Entretanto, antes mesmo da tramitação no Senado Federal, o Executivo retirou o projeto sem maiores explicações, já Lacé (2014) explica, que tal atitude foi motivada pela pressão dos grupos de interesses que desejavam expandir seu campo de atuação também para a modalidade à distância. Desse modo, seria necessário primeiro fomentar as políticas de inovação tecnológica na educação, para estabelecer uma Política Nacional de Educação a Distância e depois instituir a UAB nessa modalidade.

As políticas de inovação tecnológica do fim da década de 1990, como o Programa Nacional de Informática nas Escolas (PROINFO), respondiam em certa medida as conjunturas internacionais de modernização e inovação no campo educacional necessárias à implantação da UAB. A partir dessa década, no bojo das reformas educacionais, surge a iniciativa de assegurar a Educação à Distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 80 da Lei nº

Scientia y Humanity

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

9394/96). Tal modalidade educacional desde então será absorvida pelos setores público e privado⁸.

Lacé (2014) aponta que a UAB resulta de um movimento de rupturas e permanências, uma espécie de “valsa compassada” pelas orientações dos Organismos Multilaterais, os mecanismos de reforma do sistema educacional e as tentativas de acordos nacionais entre o governo e setores privados. Isto é, se apresenta como um projeto educacional modernizante de levar o acesso ao ensino superior às regiões afastadas dos grandes centros populacionais e concomitantemente responde ao conceito vinculado de *educação permanente* ou *ao longo da vida* da UNESCO presente no relatório de Jacques Delors. Segundo o autor:

[...] é necessário impor o conceito de educação ao longo da vida com as suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. [Desta forma a educação ao longo da vida] deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir [...] sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais (DELORS, 2010, p. 12).

Para além da ideia de uma educação que possibilite aos sujeitos se adaptarem as rápidas mudanças da sociedade da informação, essa perspectiva ideológica anuncia que os indivíduos sejam autogestores da sua aprendizagem, evidenciando a flexibilização como eixo central da educação. Mas qual era o modelo de Universidade Aberta na década de 1970? Conclui-se que o termo “aberta” indicava a abertura da instituição “a pessoas, ideias e métodos” Lacé (2014), evidenciando nas entrelinhas que a UA não era a Universidade tradicional ofertada aos estudantes que estavam dentro da idade escolar “correta”, como também seus métodos de ensino-aprendizagem eram incognoscíveis naquele momento. Esse modelo correspondia ao conceito de educação permanente lançado, em 1972, por Edgar Faure⁹, propagado pela UNESCO e depois atualizado no relatório Delors.

⁸ O ensino superior privado brasileiro apropria-se devidamente das orientações e políticas de tecnologia e informação fomentadas pelas reformas da década de 1990 e de forma exitosa tornou-se referência, ao ponto de termos no país o maior grupo educacional do mundo em valor de mercado, a Kroton Educacional, que atua num projeto de expansão dos polos EaD que hoje contabilizam 910 unidades, com mais 246 polos em processo de credenciamento pelo MEC.

⁹ Tanto Edgar Faure como Paul Legrand foram referências na perspectiva de Educação Permanente. O relatório de Faure - *Learning to be: the world of Education today and tomorrow* (1972) foi absorvido nas orientações da UNESCO tornando-se um conceito a ser empregado

Scientia y Humanity

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

Nessa perspectiva de UA, como uma educação ao longo da vida, verifica-se na tônica discursiva uma ênfase nos conceitos de “flexibilidade”, “diversidade” e “acessibilidade no tempo e no espaço”. Em razão dessa realidade, para responder a essas novas demandas educacionais, a UA não poderia constituir-se nos moldes das instituições de ensino tradicional, que eram consideradas sistemas “fechados”, seletivos e de tempo integral, seria necessário um processo de modernização que permitiria uma oferta flexível para os trabalhadores se qualificarem de forma rápida.

De acordo com Lacé (2014) o relatório encomendado pelo UNESCO e que serviu de base às políticas educacionais dos países na década de 1970, é enfático ao afirmar que a maior economia em matéria de ensino é economizar o tempo dos alunos e, conseqüentemente, ter retornos financeiros significativos. A economia de tempo “necessária” à educação foi subsidiada pelas tecnologias desenvolvidas e implementadas no sistema produtivo, que ganharam espaço no sistema de ensino em decorrência das grandes transformações engendradas pelo capital, que naquele momento encontrava-se em profundas transformações dos processos de trabalho e produção, da redefinição do papel do Estado na economia, na desregulamentação das relações entre capital e trabalho e na inovação tecnológica de base microeletrônica.

A educação mediada pelas tecnologias foi a resposta encontrada para crise da década de 1970 e será endossada pela UNESCO por meio do relatório Faure (1972).

As tecnologias eram apontadas como excelentes estratégias para a modernização do conhecimento e deveriam ser adotadas, inclusive, pelos “países em via em desenvolvimento”. [...] os países desenvolvidos deveriam levar auxílio e transferir tecnologias para àqueles países. Neste ponto de vista, uma verdadeira educação permanente só aconteceria em escala suficiente por meio das possibilidades infinitas abertas pelas tecnologias da informação. E a transferência de tecnologias dos países desenvolvidos para os países de capitalismo periférico era endossada como um ato de “solidariedade” e de “cooperação internacional”, visando a criação de um amplo movimento de educação de massas (LACÉ, 2014, p. 127).

A ação da UNESCO de reiterar em suas orientações o conceito de educação permanente e promover uma política de incentivo a inserção das TICs

pelos países signatários em seus planos educacionais.

aos sistemas educacionais mundiais, em especial ao ensino superior e a formação de professores, indica um projeto, ou, até mesmo uma agenda sistematizada para atuar em nível global por meio de orientações legitimadas por agências que, aparentemente, atuam de forma supranacional.

Sabe-se que esse projeto de Universidade Aberta não se inscreve somente numa política educacional, mas acima de tudo faz parte de uma estratégia econômica de diminuir ou baratear os custos com o ensino superior destinado à classe trabalhadora e para formação dos quadros docentes. Essa estratégia também expressa uma relação de força entre as nações, uma vez que os países centrais iriam “transferir” tecnologias e fazer “cooperações” no campo educacional aos demais envolvidos. A relação entre os Estados é competitiva uma vez que há interesses econômicos em jogo, nesse sentido (DALE, 2004, p. 446) “Em particular, a educação tem sido o fator chave no forçar dos limites competitivos dos estados em relação uns aos outros, dado que na nova economia global os recursos humanos são muito menos “livres” do que outros tipos de recursos”.

Constata-se como esse “consenso” acerca da necessidade de uma educação permanente será construído ao longo dos anos por meio das Conferências e orientações da UNESCO repassadas aos Estados membros. Exemplo a 3ª Conferência Internacional sobre a educação de adultos da UNESCO realizada em Tóquio (1972) estabeleceu claramente em seus objetivos: 1º Examinar as tendências da educação de adultos durante o último decênio; 2º Considerar as funções da educação de adultos no contexto da educação permanente; 3º Examinar as estratégias de desenvolvimento educativo no que diz respeito à educação de adultos (UNESCO, 2014, p.20).

A UNESCO não só estabelece os princípios da educação permanente como se propõe a apoiar os projetos nacionais de pesquisa em matéria de tecnologia educacional aliada à educação de adultos, sobretudo nos países do terceiro mundo (LACE, 2014). O conceito de educação permanente propagado pela UNESCO revela sua influência no desenho da Política Nacional de Educação. Todavia, o projeto de UAB interage também com a própria política do governo militar, que naquele momento acolhia com bons olhos um processo

Scientia y Humanity

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

pedagógico que iria ocorrer de forma não presencial, isto é, longe dos campi universitários.

Por meio de acordos “solidários” e políticos entre os países centrais e periféricos, na busca por uma internacionalização não só das relações entre os países como do projeto educacional em questão, constata-se toda uma mobilização de diferentes agências (UNESCO, BANCO MUNDIAL¹⁰, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO¹¹) na elaboração de documentos orientadores. Lacé sintetiza parte dessas orientações:

[...] as principais orientações apresentam a EaD como: 1) passaporte da educação para a “economia globalizada” e a “sociedade do conhecimento”; 2) uma política de “inclusão social” dos setores mais empobrecidos da sociedade; 3) certificação em larga escala, especialmente para treinamento e formação de professores em serviço; 4) reconfiguração do trabalho docente, inclusive com indicações de novas denominações para o professor: “tutor”, “animador”, “facilitador” (LACE, 2012, p. 73).

Considerando a retórica dessas agências, de que se vivencia hoje uma sociedade globalizada ou uma “economia globalizada”, é instituído a justificativa da necessidade da UA ser nos moldes da EaD, além da tentativa de ofertá-la pela iniciativa privada.

O contorno, na educação, das ideias neoliberais é marcado pelo culto ao mercado, pela subordinação das políticas de educação à lógica da globalização, pela importação de valores (competição, concorrência, excelência) e por modelos de gestão empresarial [...] é preciso observar que no Brasil, a partir de 1990, tais medidas reconfiguram a reforma do Estado e atingem diretamente a educação. Nas ações de implementação do Sistema UAB, percebe-se a intencionalidade do Estado em criá-lo por meio de organizações sociais (entidades de direito privado), ilustrando o terreno em que se movia tal política em seu nascedouro (LACE, 2014, p.46).

O movimento de elaboração e implantação da UAB vai de encontro à definição de Dale sobre uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, pois “implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao

¹⁰ Documento elaborado pelo Banco Mundial em 1994 – “La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia” (O ensino superior: As lições derivadas da experiência) disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664_1099079956815/HigherEd_lessons_Sp.pdf

¹¹ Orientações para a Educação Superior, Educação de Adultos e Treinamento. Disponível em: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/us.pdf

mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações (DALE, 2004, p. 426)". Mesmo sob o argumento de atuar acima de interesses econômicos e nacionais priorizando o bem comum, esses organismos multilaterais operam de acordo com as diretrizes econômicas vigentes, beneficiando determinados grupos e auxiliando na política econômica interna de alguns países.

3 O MODELO ORGANIZACIONAL DE UNIVERSIDADE ABERTA NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

A experiência da *Open University* situa-se como um modelo, no entanto, cada país irá aprimorar sua proposta de acordo com as relações constituídas entre o global e o local no campo da política educacional. Por conta dos diferentes modelos existentes a estrutura organizacional das Universidades Abertas é tipificada por Belloni (2002) como Integrada, ou, Bimodal¹², já na perspectiva de Pereira e Moraes (2003) a UA corresponde basicamente à oferta simultânea de cursos de educação superior presencial e a distância. Há também o sistema de consórcios, que é “um arranjo organizacional de duas ou mais instituições que operam juntas na criação ou transmissão de cursos ou em ambas” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 6).

Se retomarmos a definição de Roger Dale sobre Globalização constataremos que as universidades consorciadas alinham-se à essa perspectiva, pois como bem define Carvalho (2013) essas instituições conseguem expandir o nível de atuação e influência para além das fronteiras nacionais, gozam de uma diminuição dos custos aliada à flexibilidade permitida pela internet, tornando-se foco de constante interesse do capital financeiro¹³. Obviamente que se trata do setor privado, no entanto, o setor público também consegue não se “onerar”, ao passo que implementa uma proposta não “dispendiosa” aos cofres públicos por conta da modalidade de educação à distância e da própria presença do Tutor, uma espécie de profissional polivalente, altamente qualificado e remunerado por uma bolsa mensal no valor

¹² Refere-se a instituições de ensino superior que ofertam cursos na modalidade presencial e passam a ofertar na modalidade à distância.

¹³A Kroton Educacional, maior empresa privada brasileira no ramo da educação, resulta de uma fusão entre diferentes IES e está presente no mercado financeiro por meio da venda de ações do grupo.

Scientia y Humanity

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

de 765,00 reais por 20 horas de trabalho, sem qualquer vínculo empregatício com a instituição e nenhuma garantia laboral, pelo contrário, vivem sob a incerteza da continuidade do trabalho.

Amparada sob o discurso de ser a expressão do processo de globalização, por conta do uso das tecnologias e interações em rede, a Universidade Aberta corresponde as pressões econômicas que buscam otimizar os gastos no setor educacional e ao mesmo tempo responde ao ideário de um novo modelo de desenvolvimento social e econômico. Lembrando que o processo de globalização constitui-se por uma dualidade campo político e econômico:

[...] a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Como sabido, o processo de implantação de uma política educacional concorre com diferentes perspectivas teóricas e ideológicas, portanto é necessário enfatizar que há uma parcela de professores, pesquisadores e representantes do terceiro setor, que genuinamente depositam crédito na proposta da UAB ser a possibilidade de ampliar a educação superior para as populações de baixa renda. Tanto que um dos expoentes dessa luta em prol da educação à distância foi o próprio Darcy Ribeiro¹⁴.

Durante a gestão do governo Lula, a UAB foi estratégia de saída da “crise” a que se voltou a agenda da reforma universitária. A reforma - em tom de urgência por parte do governo central - começa a ganhar contornos ao longo de 2003, Cristovam Buarque na época realizou o Seminário: Porque e como reformar a Universidade¹⁵ num discurso muito alinhado as recomendações dos

¹⁴ A Universidade Aberta foi um dos primeiros projetos da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR).

¹⁵A UNESCO organizou os textos debatidos no Seminário na seguinte publicação: “A Universidade na Encruzilhada. Por que e como Reformar?”, publicado em novembro de 2003. A discussão sobre a reforma da educação superior teve como marco a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, França, em 1998. O Ministro da Educação Cristovam Buarque, em 25 de junho de 2003, quase dois meses antes do Seminário realizado em Brasília, participou em Paris, da Conferência Mundial da Educação Superior + 5 promovida pela referida Organização. Nesta Conferência, o então Ministro da Educação apresentou o trabalho “A Universidade numa Encruzilhada”. O mesmo texto fez parte da conferência de abertura do Seminário Nacional “A Universidade na Encruzilhada. Por que e como Reformar?” (LAECE, 2014).

Scientia y Humanity

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

organismos internacionais. Em outubro de 2003, o Presidente da República, por meio de Decreto¹⁶ instituiu um Grupo Interministerial (GTI) responsável em propor os caminhos e estratégias de combate à crise universitária. Diante da crise anunciada a EaD surge como a válvula propulsora de solução, pois:

[...] a Universidade pública presencial, mesmo com o aumento dos recursos alocados, não teria condições de “[...] aumentar as vagas de forma maciça no curto e médio prazo” (GTI, 2003, p. 8); logo, aquele modal educacional seria a resposta necessária e viável para um país de dimensões continentais como o Brasil (LACE, 2014, p. 207).

Ao observar o cronograma de trabalho do Grupo Interministerial responsável pela Reforma Universitária, conclui-se que o debate com a comunidade acadêmica já estava pré-definido e foi feito em tempo exíguo, revelando a discricionariedade do processo anunciado como participativo e democrático.

Quadro 1: Cronograma da Reforma Universitária

| | |
|-----------------------|---|
| Março/ 2004 | 1. Lançamento do Movimento Nacional Universidade XXI, para conduzir a reforma. 2. Criação de um grupo de trabalho para estabelecer diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade civil. |
| Abril/2004 | 1. Divulgação do acervo de propostas relacionadas à reforma e divulgação de uma proposta do novo desenho universitário para debate. Neste documento deverão constar, entre outras: a inclusão da Universidade Aberta e todas as formas de educação a distância e a revisão do marco regulatório do ensino superior. |
| Maio/2004 | 1. Debate da proposta com toda a sociedade. |
| Junho/2004 | 1. Formulação da proposta considerando as sugestões para encaminhar ao Congresso Nacional. |
| Segundo semestre/2004 | 1. Debate no Congresso Nacional, visando aprovar, ainda em 2004, a reforma universitária que seria implantada a partir de 2005. |

Fonte: Gt Interministerial, 2003.

¹⁶ O Decreto publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2003. Seção I, p. 1.233. Instituiu um Grupo encarregado de analisar a situação daquele período e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs). Grupo formado pelos seguintes representantes: 1) Cristovam Buarque e Carlos Antunes - MEC; 2) Kátia dos Santos Pereira e Edison Collares – Casa Civil da Presidência da República; 3) Luiz Tadeu Rigo e Luiz Soares Dulci – Secretaria Geral da Presidência da República; 4) Marcelo Feitosa de Castro e Luiz Eduardo Alves – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; 5) Gustavo Sampaio e Jairo Celso Correia Marçal – Ministério da Fazenda; 6) Hélio Barros e Wanderley Guilherme dos Santos – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Scientia y Humanity

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

Outro aspecto de permanência desse processo de instituição da UAB é a tentativa por parte do executivo em estreitá-la com o setor privado

[...] seria particularmente importante que a UAB, desde o seu nascedouro, compartilhasse missões, objetivos, objetivos, pessoal, e, eventualmente, instalações, tanto com instituições educacionais, em especial com as públicas, sem exclusão das não públicas [...]. Deverá a UAB promover uma interação mais ampla, **seja atuando também com empresas não exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas, sejam privadas** (BRASIL, grifo nosso, 2004, p. 10).

Desde então, o Sistema UAB-MEC/CAPEs encontra-se vigente numa parceria entre União, Estados e Municípios ofertando vagas de cursos de graduação, especialização e formação continuada com as IES públicas interessadas na adesão ao sistema. Para ilustrar essa adesão num dos últimos editais UAB/CAPEs¹⁷ de chamada para participação de IES, foram recebidas propostas¹⁸ de 96 instituições, sendo 50 Universidades Federais, 27 Estaduais, 18 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Neste edital foram viabilizadas a criação de 250.000 mil vagas, contudo, as IES interessadas ocuparam 197.215 vagas, sendo 76.799 em cursos de licenciatura, 39.975 nos cursos do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP) e 80.441 em outros cursos (principalmente cursos de especialização para formação contínua de professores, bacharelados e cursos de tecnólogo). No primeiro semestre de 2016, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou a abertura de mais 105 mil vagas para os docentes efetivos da rede pública complementarem sua formação. Das 105 mil vagas anunciadas para o segundo semestre, 24 mil são presenciais - 20 mil das vagas remanescentes nas universidades federais e 4 mil em institutos federais - e as 81 mil vagas restantes serão ofertadas à distância pela Universidade Aberta do Brasil¹⁹. Mesmo com as mudanças ocorridas no governo federal, o Sistema UAB continua ativo e em execução.

¹⁷Edital nº 75/2014

¹⁸ A UAB/CAPEs publica o edital e as IES interessadas devem preencher um formulário apresentando os cursos de acordo com os critérios da política.

¹⁹Informação noticiada no seguinte portal: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7850-uab-oferta-81-mil-vagas-em-novauniversidade-do-professor>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UAB é fruto de um longo processo marcado por disputas entre agentes e agências, que desde 1970 se fazem presente nos delineamentos do ensino superior. Concomitantemente, a UAB carrega consigo a expressão do processo de globalização que a educação no século XX, em especial século XXI, está submetida. Nessa breve análise aqui apresentada, pode-se depreender que a Universidade Aberta do Brasil resulta de uma agenda global para educação que está sendo estruturada por organismos internacionais, numa relação direta entre o campo político e econômico, uma vez que além da ONU e UNESCO estão presentes o próprio Banco Mundial produzindo relatórios acerca da necessidade desse projeto.

Ao analisar toda a processualidade que inicia em 1971 e finaliza-se em 2005 reitera-se a tese de Lacé (2014) que a implementação da UAB é um processo de rupturas e permanências expressando as disputas internas que uma política educacional pode sofrer. Já a perspectiva de Dale (2004) sobre a globalização, criticando a ideia de uma cultura educacional mundial comum e revelando uma agenda estruturada, auxiliou a compreender o por que de tantos embates em torno da UAB, que como revelado ao longo do trabalho, se apresenta inicialmente como parte de uma agenda nacional da educação superior, sem indicar que tal agenda é instituída também por forças supranacionais.

[...] todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. É por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441).

Tendo em vista que a UAB ainda é um projeto em curso e envolve uma diversidade de elementos – do político ao econômico - o trabalho aqui apresentado traz a tona uma das diferentes intersecções possíveis para se pensar a política educacional brasileira, que nesse caso seria a expansão do ensino superior, o fenômeno da globalização e a redução gradual dos investimentos na universidade pública e no próprio corpo docente.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p.117-142, abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Informe Brasileiro para a 3a. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 59, n. 13, p. 505-535, jul./set. 1973.

BRASIL. PROJETO: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. MEC/ANDIFES. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 20 agosto de 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, jul./set. 2013.

DALE, Roger. Globalisation: a new world for comparative education?. In: SCHREIWER, J. (Org.). **Discourse formation in comparative education**. Berlim: Peter Lang, 1998.

_____. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira. 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em: 03 fevereiro de 2017.

LACÉ, Andréia M. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**: das origens na ditadura militar ao século XXI. UNB. Brasília-DF, Abril/2014.

MOORE, Michael; KEARLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PEREIRA, Eva Wairos; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios da formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Lêda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Orgs.) **Educação a distância**: comunidade de aprendizagem em rede. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

**A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE PARA COM A SEGREGAÇÃO E A
MARGINALIZAÇÃO DAS MULHERES TRANS**

Aline Martins da Silva²⁰
Alana Coutinho Pereira²¹
Gisele Silva Lira de Resende²²

RESUMO: A luta dos transgêneros para a aplicação dos seus direitos é constante no Brasil, com isso, trouxe o estudo do seguinte tema: A influência da sociedade para com a segregação e a marginalização das mulheres trans, que tem como objetivo responder o seguinte problema: Como evitar que a segregação influencie na marginalização das mulheres trans? Este estudo tem como objetivo estudar como a segregação da sociedade gera o desemprego que, automaticamente, influencia na criminalidade. Para esta análise, será utilizado uma pesquisa

²⁰ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral – UniCathedral. E-mail.: aline_martins00@hotmail.com

²¹ 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

²² Doutora em Educação. Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral - UniCathedral. E-mail.: gisele.lira@unicathedral.edu.br

Scientia y Humanity

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

básica, bem como qualitativa e bibliográfica. É uma pesquisa exploratória, dedutiva e comparativa. São fatos que geram inúmeros problemas na sociedade e que são de competência do Estado intervir com políticas públicas para conscientizar a população a não segregar esses grupos.

PALAVRAS-CHAVES: Segregação. Sociedade. Desemprego. Criminalidade.

ABSTRACT: The fight of transgender people for the application of their rights is constant in Brazil, with this, it brought the study of the following theme: The influence of society towards the segregation and marginalization of trans women, which aims to answer the following problem : How to prevent segregation from influencing the marginalization of trans women? This study aims to study how the segregation of society generates unemployment, which automatically influences crime. For this analysis, a basic, qualitative and bibliographic research will be used. It is exploratory, deductive and comparative research. These are facts that generate numerous problems in society and that are the responsibility of the State to intervene with public policies to make the population aware of not segregating these groups.

KEYWORDS: Segregation. Society. Unemployment. Crime.

1 INTRODUÇÃO

Basta olhar para um passado próximo para perceber que a luta dos transgêneros (trans) por igualdade de direitos é constante e crescente, e cumulado a isso se percebe a presença do alto preconceito existente na sociedade atualmente.

É a partir deste preconceito que se vislumbra a segregação da minoria, oportunidades que não são disponibilizados a esses grupos, rejeição e desprezo latentes. E, partindo dessa premissa que o seguinte texto tem como tema a influência da sociedade para com a segregação e a marginalização das mulheres trans e tem o objetivo de responder o seguinte problema: Como evitar que a segregação influencie na marginalização das mulheres trans?

Tem como objetivo geral expor como a população isola determinados grupos por não se encaixarem no “padrão” de sociedade e como objetivos específicos analisar como o preconceito influencia no início da criminalidade e mostrar como a falta de oportunidade dada pela sociedade induz para o caminho ilícito.

Uma pesquisa que em sua metodologia, em razão da sua natureza é básica, pois busca gerar novos conhecimentos, a sua forma de abordagem é qualitativa, pois relaciona-se com o mundo real, em razão dos procedimentos técnicos é bibliográfico, visto que foi extraído estudos de materiais já publicados.

No que tange aos objetivos é uma pesquisa exploratória, que visa proporcionar um maior conhecimento do problema e a procurar uma possível solução para ele. Não será necessária pesquisa de campo, quanto ao de abordagem é dedutivo, parte de uma ideia geral, para análise particular. Por fim, o método de procedimento é o comparativo, pois analisa a diferente forma de direitos para as pessoas cisgêneras e as pessoas trans.

É de extrema importância que o Estado dê mais atenção para esses grupos e que por meio de Políticas públicas haja uma conscientização social para que se insira os segregados no meio em que vivemos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

É de fundamental importância estudar que no passado viver em sociedade para os transgêneros era muito mais difícil do que nos dias atuais, em que mesmo após diversas lutas, os mesmos ainda se encontram em dificuldade de inserção social.

A segregação política era severa e liberdade era algo para poucos, ocorrendo inúmeros casos de violência por preconceitos, violência essa que se estende até hoje por ter se formado uma população em que não aceita aquela em que não se encaixe nos “padrões” definidos pela sociedade.

De acordo com Natalia Letícia Mendonça e Carla Cristiane de Castro em “Não é o pênis que faz o homem, não é a vulva que faz a mulher: a discriminação contra transgênero no sistema prisional brasileiro” vale ressaltar que:

A discriminação e violência em face de travestis, transgêneras e transexuais são problemas de alcance social em nível mundial e, por conseguinte, também são questões relevantes para o Direito, embora a discussão seja incipiente em território brasileiro. É fundamental que medidas sejam tomadas para que evitem tais barbáries contra esse grupo social, principalmente que seus direitos sejam tutelados e garantidos, conforme predispõe a Carta Magna de 1988. (MENDONÇA e CASTRO, 2018, p. 01)

Ou seja, não podemos fechar os olhos para a realidade desse grupo, que clama para que seus direitos sejam respeitados e que tenha efetividade diante uma sociedade preconceituosa e individualista, onde, a partir do momento

que o seu direito está sendo cumprido, fecha os olhos para o direito daquele menos favorecido.

3 COMO A SEGREGAÇÃO INFLUENCIA NA CRIMINALIDADE

Desde os tempos primórdios presenciamos inúmeras desigualdades. A começar, podemos citar como os negros eram tratados como escravo pelo simples fato da sua cor, ato que hoje nos parece absurdo. Não distante disso se mostra o preconceito da população com as pessoas transgêneras pelo simples fato delas não se identificarem com o seu sexo biológico, os isolando e os tratando de forma desigual perante a todos.

No Brasil, estima-se que a população que se denomina transgêneros (trans) não chega a 1%. E são essas poucas pessoas que sofrem um preconceito penoso da sociedade. A começar, uma das maiores dificuldades da sociedade é entender que a “transgeneriedade” não é uma doença, e sim um fator de questões psicológicas. A quem fale de fatores socioculturais, mas, não há nada científico para essa tese.

Até 2019, o transtorno de identidade de gênero, que são as pessoas que não se identificam com o gênero a qual lhe são atribuídas ao nascimento, estavam inseridos no rol de doenças mentais. A retirada pela OMS deste rol é considerada um grande avanço, pois facilita o acesso a saúde e prevenção de doenças.

Especialistas da área da saúde e direitos humanos comemoram essa evolução, pois agora foi criado um capítulo para a saúde sexual, o qual o transtorno de identidade de gênero é chamado de incongruência de gênero, e eles acreditam que, com isso, haja uma melhor visibilidade da sociedade para com essas pessoas, e que a consciência de que não é uma doença facilite na socialização.

Mesmo com consideráveis “avanços”, a sociedade criou um escudo para a aceitação desse gênero, e é aqui que a luta dos trans se inicia, recorrendo ao Estado para que se crie Políticas públicas para demonstrar a igualdade de

Scientia y Humanity

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

direitos. E esta igualdade de direitos é assegurada por lei, desde a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948.

A nossa Constituição Federal, em seu artigo 5º também resguarda essa igualdade, trazendo que não se pode ter distinção de raça, cor, sexo, porém, a materialidade dessa lei é bem diferente do que se está positivado. A luta para se ter a aplicação dessa lei é grande, para que saia da formalidade e tenha aplicabilidade.

O Brasil, segundo dados de 2017, é o país que mais mata homossexuais no mundo, e isso é reflexo da não igualdade dessas comunidades, há um preconceito, uma resistência da sociedade em aceitar que todos nós somos iguais, que a orientação sexual da pessoa não interfere no seu ser, no seu caráter.

E decorrente a isso, há movimentos para que se crie uma pena mais severa a quem comete crimes motivados por preconceitos, pois os LGBT em geral convivem com um medo crescente de serem atacados por simplesmente serem o que se sentem, e a luta deles não se limita a apenas poderem se sentirem livres.

O mercado de trabalho é outra barreira para essas pessoas, a dificuldade em encontrar um trabalho digno por serem transgêneros, o preconceito arcaico em que se deparam, a desigualdade recorrente a sua orientação, algo vergonhoso para os dias atuais.

É comum se ver restrições de oportunidades para profissionais transgêneros. Muitas vezes, essa restrição é no momento em que se declaram trans, ou na entrevista quando revelam sua orientação, restando estar no trabalho em que te aceitam ao invés do trabalho em que gostariam.

Essas restrições estão pautadas muitas vezes em fatores culturais, em que é algo construído no processo de formação da pessoa em “rejeitar” aqueles que não se enquadram no padrão “perfeito” da sociedade conservadora. Acorde a isso, é o que diz Cecília Barreto de Almeida e Victor Augusto Vasconcellos

Contudo, no Brasil, em virtude dos padrões culturais que constituem as identidades transgêneras como desviantes e inferiores, essa população tem grande dificuldade de acesso ao mercado de trabalho formal. No entanto, o problema da discriminação em virtude de identidade de gênero no ambiente de trabalho insere-se em uma pauta

Scientia y Humanity

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

maior, de observância de direitos humanos por parte das empresas. (ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2018, p. 01)

É de responsabilidade do Estado em implementar leis que assegure a colocação desses grupos vulneráveis no mercado de trabalho, bem como mecanismos de fiscalização para que sejam cumpridos esses direitos, pois são direitos básicos pautado nos direitos humanos.

Em recente entrevista na renomada emissora Globo, o Dr. Drauzio Varella mostrou a realidade das mulheres trans que estão presas, onde enfrentam preconceito, abandono e violência, e muitas delas dizem que estão nesse mundo do crime porque não encontravam oportunidades de emprego, principalmente pelo preconceito sofrido.

Pois, a partir do momento em que não se há emprego, essa comunidade se vê de mãos atadas, e é quando o caminho da criminalidade parece ser a única solução. Essas pessoas se submetem a situações degradantes em troca de um salário, pois muitas vezes só lhe restam a prostituição, tráfico de drogas.

Cerca de 90 % da população de transgêneros, de acordo com pesquisa feita pela Associação Nacional de Travesti e Transexuais, se submetem a prostituição como forma de trabalho em algum momento da vida, pois é o que lhes resta, é o que a sociedade lhe designa, por taxarem inaptos para o mercado de trabalho, pode ser chamado de a última ratio para viver.

Muitos dizem que o início a vida de prostituição se dá a partir do momento em que não são aceitos pelos próprios familiares, e para que possam viver livres, decidem sair de casa, onde se deparam com um mercado de trabalho extremamente preconceituoso, onde vc é taxado pelo seu gênero sexual, e são onde se vêem no caminho da prostituição por ser a única solução.

Segundo um trecho da matéria “A luta dos transgêneros para fugir da marginalização” de Karine Zaranza, a inserção de trans no mercado de trabalho é algo que depende de pequenos assuste, é o que diz:

O que poderia ajudar seria facilitar o processo de retificação do nome civil na documentação, evitando esse tipo de violência. Outro ponto seria conscientizar gestores da necessidade de um ambiente diverso e longe de preconceitos dentro de empresas. A contratação de transexuais não demanda grandes mudanças. Basta respeitar o uso do nome social, promover respeito entre os funcionários e garantir uso do banheiro de acordo com o gênero que a pessoa se identifica. (ZARANZA, 2017, p. 01)

Importante salientar que, a prostituição é um dos poucos caminhos informais que está fora da marginalização. A partir do momento em que se adentra ao mundo do crime, as oportunidades surgem, e como este grupo se vê rejeitado pela sociedade, ele vê no crime a chance de ter um reconhecimento, mesmo que ilícito.

O caminho do crime é cruel, dolorido, e as conduzem para uma vida carcerária indigna. Como consequência, ao adentrarem as penitenciárias se deparam com uma situação pior do que estavam habituadas. Além do cárcere, são colocadas em celas de acordo com o seu sexo e não com o a sua identificação de gênero, onde o preconceito é gigantesco.

Nessas celas, muitas vezes, são submetidas também a prostituição, a violência, lugar onde deveriam ter segurança, pois são assegurados por representantes do Estado, que muitas vezes fecham os olhos para a discriminação que acontece, sendo condizentes com as situações.

Devemos ter empatia com essas pessoas, que lutam diariamente por direitos básicos, onde a ignorância da população os fazem ser taxados como pessoas estranha a sociedade, sendo crescente o número de violência cometido a estes grupos.

Importante ressaltar que o Brasil é o país que mais mata homossexuais no mundo, uma homofobia que está impregnada na sociedade, e cabe ao investimento na educação para que esses índices sejam diminuídos.

A ignorância e o preconceito em relação à identidade de gênero, então, colaboram para a *sobrrerepresentação* dessa população nas estatísticas de violência no Brasil. Recentes notícias apontaram que o Brasil é, ao mesmo tempo, o país que mais procura conteúdo pornográfico relacionado às pessoas transexuais e, também, o que mais comete crimes, como homicídios, com motivação transfóbica (ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2018, p. 01 *apud* GERMANO, 2016)

É de responsabilidade do Estado investir na educação básica para que se formem pessoas conscientes das diferenças do outro, para que seja formada uma população digna de respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o mencionado, analisa-se que a realidade das trans é aquele em que o preconceito gera o desemprego, o desemprego gera criminalidade, a criminalidade gera mais preconceito, tornando-se um círculo vicioso, em que, se não cortado pela raiz, elas continuaram vivendo nesse círculo sem fim.

Para que se ponha um fim no preconceito, importante que as empresas tenham consciência em contratarem funcionários trans, dando a elas oportunidades de trabalho para que saia do desemprego e conseqüentemente não entre no mundo da criminalidade.

Importante salientar também a importância de criação de políticas públicas para uma melhor conscientização da sociedade e o investimento na educação básica, visando o futuro, para que se forme uma população consciente e sem preconceito com as diferenças do outro.

Feito isso, estaremos diante de uma população mais consciente, com igualdade, sem individualismo, que abraça o outro e queira para ela os seus mesmos direitos, e que os aceite da forma em que são.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cecília Barreto de. VASCONCELLOS, Victor Augusto. **Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo?**. Rev. direito GV vol.14 no.2 São Paulo May/Aug. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322018000200303. Acesso em: 14 Mar. 2020

MENDONÇA, Natalia Letícia. CASTRO, Carla Cristiane de. **Não é o pênis que faz o homem, não é a vulva que faz a mulher: a discriminação contra transgêneros no sistema prisional brasileiro.** Disponível em: <file:///D:/Downloads/10633-Texto%20do%20artigo-41642-1-10-20190412.pdf>. Acesso em: 14 Mar. 2020

ZARANZA, Karine. A luta dos transgêneros para fugir da marginalização. Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/regiao/a-luta-dos-transgeneros-para-fugir-da-marginalizacao-1.1824458>. Acesso em: 14 Mar. 2020

**A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO DE TRABALHO DO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO NO ASSÉDIO MORAL**

Vanessa Rissi²³
Patrícia Campagnolo Conte²⁴
Larissa de Andrade Pereira²⁵

RESUMO: Este estudo objetivou identificar características propiciadoras e vivências de assédio moral no contexto do trabalho do ensino superior privado. Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa, descritiva e transversal, da qual participaram dez professores atuantes em instituições de ensino superior privadas do Rio Grande do Sul, recrutados por conveniência, que responderam a uma entrevista individual semiestruturada. Os resultados foram tratados por meio da análise de conteúdo temática e geraram duas categorias temáticas à posteriori. Identificou-se a alta exigência por produtividade e lucros, mudanças organizacionais constantes e competitividade como elementos propiciadores do assédio, assim como constataram-se vivências de assédio e constrangimentos oriundos da pressão por atingimento de metas. Desvelaram-se, também, histórias de professores que testemunharam assédio moral no seu ambiente de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio moral. Violência psicológica. Trabalho. Ensino superior.

ABSTRACT: This study aimed to identify propitiating characteristics and experiences of moral mobbing in the context of private higher education work. In order to accomplish that, a qualitative, descriptive and cross-sectional research was carried out, in which ten professors working in private higher education institutions of *Rio Grande do Sul*, Brazil, recruited for convenience, participated in a semi-structured individual interview. The results were treated through the analysis of thematic content and generated two a posteriori thematic categories. It was identified the high requirement for productivity and profits, constant organizational changes and competitiveness as elements that propitiated mobbing, as well as experiences of mobbing and constraints arising from pressure for achieving goals. Stories of teachers who witnessed moral mobbing in the workplace were also unveiled.

KEYWORDS: Mobbing. Psychological violence. Work. Higher education.

1 INTRODUÇÃO

Os casos de violência em ambientes de trabalho, dentre os quais, os de assédio moral, não são recentes. Contudo, nota-se que houve intensificação na

²³ Doutora em Psicologia. Professora do PPG em Psicologia da IMED. vanessa.rissi@imed.edu.br

²⁴ Graduada em Psicologia. paaty-conte@hotmail.com

²⁵ Graduada em Psicologia. Bolsista de Iniciação Científica PIC/IMED. lariandrade@gmail.com

Scientia y Humanity

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

divulgação e na denúncia por parte da mídia e de publicações de pesquisas em periódicos científicos (NUNES; TOLFO, 2015; VALADÃO; MACHADO; MENDONÇA, 2015). No Brasil, o assédio moral tomou proporções tamanhas a ponto de ser considerado um problema de saúde pública (OLIVEIRA; NUNES, 2008). Para a Organização Mundial da Saúde e a Agência Europeia de Saúde e Segurança no Trabalho (OMS, 2004; EU-OSHA, 2009), o assédio está relacionado ao adoecimento de trabalhadores.

O modelo teórico causal que tem recebido maior atenção da comunidade científica é aquele que enfatiza a influência de fatores organizacionais, como antecedentes, o denominado modelo psicossocial. A partir desta perspectiva, os elementos do trabalho e da sociedade impactam na ocorrência de assédio moral (SOBOLL, 2017). São exemplos disso, a intensificação do trabalho, desequilíbrio de poder, competição interna, precarização do trabalho, deficiências no comportamento dos líderes e insatisfação e frustração com o trabalho (BRADASCHIA, 2007; NUNES; TOLFO, 2012; SALIN, 2003). Igualmente, ambientes em que prevalecem níveis de estresse alto ou má organização do trabalho, contextos com práticas de gestão pouco claras, ou mesmo perversas, constituem-se como uma autorização implícita para os comportamentos menos nobres das pessoas (HIRIGOYEN, 2005).

Assim, em linhas gerais, a organização do trabalho passa a ser tomada como a maior responsável pela ocorrência ou não do assédio moral (HELOANI, 2016). Contudo, assumir a abordagem psicossocial não significa considerar que outros fatores, como os individuais, não contribuam com a ocorrência do assédio moral, mas caberia reconhecer que as características de personalidade dos indivíduos, por exemplo, atuariam na medida em que fossem permitidas a sua expressão pela organização (SOBOLL, 2017).

O assédio moral pode se manifestar independentemente de área ou setor, em contextos institucionais públicos ou privados, embora se saiba que existem áreas em que essa violência surge com mais frequência, como por exemplo, os setores da saúde da educação. Ademais, há indicativos de que nas organizações privadas se localizam a maior parte dos casos de assédio moral consciente e deliberado, com o objetivo de excluir o trabalhador, através da demissão ou pedido de demissão (HIRIGOYEN, 2010).

Scientia y Humanity

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

Docentes que atuam no ensino privado têm vivenciado situações peculiares em razão da natureza empresarial característica deste contexto, atreladas às reformas universitárias ocorridas a partir da década de 60 (RODRIGUES; FREITAS, 2014). As instituições de ensino superior foram inseridas no campo das atividades econômicas, especialmente as privadas, instaurando-se uma racionalidade organizacional no campo educacional, pautada em conceitos como eficácia, eficiência e produtividade (PIOLLI, SILVA; HELOANI, 2015). A partir disso, registrou-se a massificação do ensino, a mercantilização e práticas de gestão voltadas para o lucro (SEVERO; FLECK, 2017), características institucionais propiciadoras de assédio moral (RODRIGUES; FREITAS, 2014).

Há evidências na literatura da presença do assédio moral no ensino superior, com predomínio de estudos no contexto público de educação. Tão logo, foi identificado que 13,2% dos professores universitários de uma instituição de ensino superior indicaram ter sofrido assédio advindo de superior hierárquico (TEIXEIRA, 2014). Outras pesquisas demonstraram prevalências em torno de 40% de assédio moral em docentes de universidades públicas (CARAN; SECCO; BARBOSA; ROBAZZI, 2010; CARAN, 2007.)

Sendo assim, este estudo objetivou identificar quais são as características do contexto de trabalho privado de ensino superior, que podem influenciar o assédio moral, bem como investigar vivências de assédio, na percepção de docentes universitários.

2 MÉTODO

Os sujeitos que participaram deste estudo foram 10 professores de ensino superior privado do estado do Rio Grande do Sul. O número de sujeitos foi definido pelo critério de saturação (MINAYO, 2014). Foram convidados professores atuantes em instituições de ensino superior privado no estado do Rio Grande do Sul, há pelo menos dois anos, vinculados a qualquer área de conhecimento. Foram excluídos professores que estavam afastados das atividades profissionais, por auxílio-doença ou qualquer outro motivo. Os

participantes foram definidos por plano amostral não probabilístico, por conveniência e *snowball*.

Os participantes foram constituídos predominantemente por mulheres. A idade variou de 33 a 64 anos. A maior parte atua no ensino superior há mais de 5 anos, todos são titulados à nível de pós-graduação *stricto sensu*. Os professores atuam em oito instituições de ensino superior privadas, todas localizadas no estado do Rio Grande do Sul. No texto são identificados por códigos, composto da letra “P”, que significa participante e do respectivo número (de 1 a 10).

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada individual, com roteiro orientador, estruturado em três blocos temáticos: o primeiro caracterizava os participantes, o segundo investigava o contexto de trabalho, em relação à organização do trabalho, condições de trabalho e relações sócio profissionais, e o último questionava sobre experiências de assédio moral no trabalho.

O estudo foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob parecer número 2.631.923. A partir dos critérios de inclusão, os participantes, em potencial, foram contatados pessoalmente, por telefone ou e-mail, momento em que foram explicados os objetivos da pesquisa. A partir do aceite foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado em duas vias. As entrevistas duraram em média 45 minutos, ocorreram durante os meses de maio e junho de 2018, na residência de alguns participantes e, por *Skype*, com outros.

Os dados foram transcritos na íntegra e analisados, qualitativamente, pela técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), originando duas categorias temáticas, *à posteriori*.

3 CONTEXTO DE TRABALHO PROPÍCIO AO ASSÉDIO MORAL: ALTA EXIGÊNCIA DE PRODUTIVIDADE E LUCROS

O contexto de trabalho no ensino superior privado foi caracterizado, pelos participantes, como um ambiente marcado por exigências produtivas, do ponto de vista administrativo e acadêmico. O foco em lucratividade também foi

Scientia y Humanity

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

apontado como um elemento determinante do modelo de gestão das instituições, ilustrado nas falas de P2 e P7:

Há muita pressão pela característica da instituição, por ela ser privada, portanto, lucratividade é um aspecto não importante, mas fundamental, e também a pressão externa especialmente pelas métricas, números, que nos avaliam na CAPES (P2);

Há metas que envolvem número de alunos, fechamento de turmas e outras metas são relativas a produção acadêmica científica, mas essas metas estão balizadas primeiramente a partir da CAPES, então a CAPES é quem determina, na verdade, e a instituição segue essas mesmas normativas logicamente, e também, já cria outras metas a mais (...) o MEC não exige que a gente busque dinheiro na iniciativa privada para financiar pesquisas, e aí a instituição coloca esse tipo de meta (P7).

Mesmo que as instituições de ensino superior privadas propaguem a preocupação com excelência acadêmica, parece haver um elemento contraditório ao buscarem os lucros. Há que se considerar que este paradoxo tende a influenciar no ambiente de trabalho, de modo a deteriorar o relacionamento entre docentes e gestores, alunos e o próprio trabalho, favorecendo o assédio moral (RODRIGUES; FREITAS, 2014). Contribuem com esta discussão, Nunes e Tolfo (2015), ao assinalarem que os imperativos produtivos e competitivos, estabelecimentos de metas e pressão advinda das altas cúpulas organizacionais podem vir a influenciar a ocorrência de violência no ambiente de trabalho.

Neste sentido, os professores relataram como se dá a lógica produtivista e de foco em desempenho no âmbito acadêmico, associada, segundo os quais, à publicação de artigos científicos. A exigência produtiva torna-se, ainda, dificultada pela sobrecarga de atividades, já que a demanda por publicações não é a única atividade dos professores. Assim comentou um docente:

(...) o meu resultado principal envolve publicar artigos em periódicos, em eventos, e diante da sobrecarga de atividades eu não consigo me dedicar como eu precisaria para a pesquisa, porque a pesquisa exige muito tempo e esse tempo a gente não tem, nós estamos ocupados mais de 8h por dia com alunos e as demais atividades, e a gente não consegue com facilidade desmembrar um trabalho; (P10)

Ao encontro destas evidências está a compreensão de Alcadipani (2011) sobre o produtivismo acadêmico no ensino superior, indicando que as instituições têm passado a medir os docentes em números. Nesse sentido, o

produtivismo transforma professores em gestores de projetos, repletos de tarefas burocráticas e a formação educacional parece relegada a um segundo plano.

Em razão da lógica produtivista pautada pelo cumprimento das metas de trabalho, a carga horária dos professores cresce de forma considerável, devido às diversas atividades do meio acadêmico, como ministrar as aulas, conduzir pesquisas, publicações, participações em conferências, orientação de alunos, entre outros.

3.1 MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS CONSTANTES

O professor de ensino superior vem vivenciando situações que alteram o significado de trabalho. Em geral, estão inseridos num quadro de mudanças em que as contingências econômicas, culturais, políticas e sociais modificam paulatinamente as experiências de trabalho (BIANCHETTI; VALLE, 2014).

Não obstante, os docentes reconheceram que as instituições de ensino superior estão imersas em um contexto de constantes mudanças: “São ambientes que oscilam de acordo com as lógicas do mercado, portanto, isso é um dilema, as mudanças são frequentes, então projetos surgem e desaparecem, muitas vezes sem a gente ter noção. É um susto atrás do outro” (P1). É possível observar nesta manifestação, a presença de outro elemento considerado favorecedor do assédio moral. Segundo o modelo teórico estabelecido por Salin (2003), mudanças organizacionais, tais como reestruturações, mudanças administrativas, de equipes, etc., são denominados de elementos precipitadores de assédio moral. Assim, são considerados gatilhos que podem afetar a ocorrência do assédio (NUNES, 2011).

3.2 COMPETITIVIDADE

Foram unânimes os relatos dos participantes quanto à existência de competitividade entre os professores, seja por espaços de poder, reconhecimento e vaidade acadêmica. Notou-se que a maior competição esteve associada a um comportamento defensivo de sobrevivência na organização, já que há intenso receio quanto à possibilidade de demissão:

Scientia y Humanity

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

Altamente competitivo (...) até porque conforme o mercado vai oscilando, pessoas vão sendo demitidas, e aí, nessa jogada, sempre tem um querendo ficar melhor que o outro, tentando se garantir (...) para que não seja você o escolhido numa possível e provável demissão (P8).

Fica evidente que o trabalho docente é influenciado diretamente pelo ambiente externo competitivo e inseguro no qual as instituições de ensino superior privado se encontram. Esta lógica é reforçada por Heloani (2016), quando afirma que em contextos econômicos de incertezas e na disputa por mercado, são cada vez mais comuns as práticas relacionais internas de “vale tudo” ou de “cada um por si”. Além desses aspectos deve-se considerar também que as ações de assédio moral, no meio educacional, podem ser consideradas traços perversos comuns, sustentados pela cultura da instituição, o que se constitui em uma fonte de violência induzida (RODRIGUES; FREITAS, 2014).

Quando foram questionados, objetivamente, se consideravam o contexto institucional do ensino superior privado como propício ao assédio moral, alguns professores consideraram que o ambiente público e privado, teriam as mesmas chances de ocorrência: “Acho que tanto a pública como a privada tem assédio, eu acho que o ambiente como um todo é propício para a ocorrência” (P4). Entretanto, predominou a percepção de que o ensino superior privado apresenta maior probabilidade de ocorrência de assédio moral, devido, especialmente, a competição que se estabelece entre os próprios professores, pautada pela tentativa de manutenção do emprego: “É um ambiente de vaidade, de disputas por espaço, então nessa situação de disputa por espaço alguns colegas tentam constranger e humilhar os outros numa tentativa de crescimento delas próprias, de sobrevivência, de se manter no trabalho” (P10).

É notória a concepção de que as interações humanas nocivas e influenciadoras de assédio moral, nas instituições privadas em que atuam os participantes da pesquisa, são balizadas pelo medo eminente de perder o emprego. Uma vez que comportamentos assediosos são justificados como um meio de tentar garantir estabilidade, pode-se inferir que as instituições de ensino superior permitem que a ideia de instabilidade e insegurança se propague entre os professores. Do contrário, sob este ponto de vista, não haveria necessidade de que os professores, entre si, agissem de modo a prejudicar o colega.

De fato, o modo de funcionar de uma organização é capaz de suscitar, nos trabalhadores, comportamentos de perversidade, agressividade e exclusão (GAULEJAC, 2007). Nesta lógica, mais especificamente, Heloani e Barreto (2015) reconhecem que a competição exacerbada e o cultivo constante da cultura medo, podem influenciar na manifestação de diversas formas de violência, com impactos danosos à saúde do trabalhador.

4 VIVÊNCIAS DE ASSÉDIO MORAL: PRESSÃO POR ATINGIMENTO DE METAS

De maneira recorrente, houve manifestação de descontentamento com a pressão sofrida para o atingimento de metas produtivas institucionais: “Em relação às metas, a gente sofre pressão todos os dias, não tem um dia numa semana que a gente não seja chamada para alguma coisa né (...) se não cumprir você vai ser desligado, é muita pressão” (P6).

A cobrança de metas é legítima, pois está inserida no poder de comando do empregador, desde que reste preservada a dignidade do trabalhador (WYZYKOWSKI; BARROS; PAMPLONA; FILHO, 2014). Isto significa que o estabelecimento de metas não pode ser considerado, por si só, imposição de condição nociva ao contexto de trabalho ou assédio moral, mas estratégia para gerar motivação aos trabalhadores e fomento empresarial (PINTO, 2018).

Entretanto, observou-se que professores se sentem constrangidos e violentados pela pressão persistente que sofrem para o atingimento das metas. Observa-se, nestas manifestações, a dimensão subjetiva do assédio moral, representada pelo sentimento de ofensa e outros danos à saúde:

A pressão das metas, que eu considero um nível de assédio moral, ela é real e humilhante e ela adocece, ela nos faz ter sintomas, às vezes o coração não bate direito, às vezes sente dor no peito, muita fadiga, a gente não descansa nos finais de semana, então esses sintomas que são típicos do ensino privado, então é muito pressão institucional (P2).

Não se pode afirmar que estas pressões por metas, objetivamente, se configurem como situações de assédio moral, pois esta identificação exigiria um diagnóstico apurado de cada uma das situações relatadas, conforme orientam Soboll e Horst (2013). Entretanto, sabe-se que as políticas de metas podem

influenciar significativamente na ocorrência de assédio moral, em razão de que este tipo de assédio geralmente aparece com estratégias de gestão abusivas (SOBOLL, 2017).

4.1 EXPERIÊNCIA DE ASSÉDIO MORAL

Os professores manifestaram-se como vítimas de assédio moral, advindo tanto de gestores, quanto dos próprios colegas:

Eu sofri muitas situações de constrangimento e de humilhação muito grande alguns anos atrás, de uma colega da mesma área de atuação. Numa delas, eu fui solicitada a criar um projeto, pela coordenação do curso, apresentei e essa colega me acusou de estar roubando um projeto dela, o que não era verdade, e fez isso numa reunião, aos gritos me acusando de ladra, de plágio e etc., então essa situação foi muito constrangedora. Permanentemente ela criava situações para me humilhar, para tentar me prejudicar, ela competia comigo (P9);

Por parte do meu coordenador, de distorção da minha fala, distorção das minhas competências, assim, criar uma situação que nunca existiu, nesse sentido (...) fazia com que eu acreditasse que aquilo estava errado, uma enganação, a pessoa distorce a situação para que você acredite que aquilo que você fez não tem importância, sempre tentando me excluir de alguma forma dali e usando do seu poder de líder. Não por coincidência, ele atua na mesma linha teórica que eu (...) (P5)

O assédio moral, nestes casos, caracterizou-se pela desqualificação deliberada das vítimas. Há elementos que levam à compreensão de que os professores assediados representam uma ameaça aos agressores, por atuarem nas mesmas áreas de conhecimento do ensino superior. Heloani (2016) postula que os assediadores resguardam características de perversidade moral, ou seja, são pessoas que se sentem mais poderosas e autoconfiantes na medida em que dominam outras, geralmente àquelas que invejam. Entretanto, o autor esclarece que a hipercompetitividade estimulada pelas práticas organizacionais, facilita a ação de pessoas cujos traços de personalidade indicam perversão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu identificar a presença de elementos que influenciam a ocorrência de assédio moral no trabalho em contextos de instituições privadas de ensino superior.

Scientia y Humanity

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

Em síntese, o contexto institucional privado de ensino superior, a partir da percepção dos participantes, foi considerado como um espaço em que são exigidos alta produtividade e lucratividade, onde as mudanças organizacionais são constantes e a competitividade é intensa. Foram estas as características que conferiram ao contexto de trabalho das instituições analisadas, o *status* de influenciador de práticas relacionais nocivas no ambiente de trabalho, especialmente àquelas relacionadas ao assédio moral. Acrescido à isso, evidenciou-se que os professores experienciaram práticas assediadoras no ambiente de trabalho, advinda de colegas e de superiores hierárquicos. Detectou-se que o medo de demissão nas instituições de ensino superior privadas consideradas, é um gatilho para as relações interpessoais assediosas.

Este estudo contribuiu ao ampliar os conhecimentos sobre o contexto institucional específico do ensino superior privado, e sua relação com o assédio moral, uma vez que a maior parte dos estudos costumam envolver as instituições públicas de ensino superior. Guardadas as limitações, especialmente em relação ao fato de que os participantes atuam em instituições privadas de apenas um estado brasileiro, os resultados desta pesquisa revelaram implicações significativas. Dentre elas, vislumbrou-se a necessidade de maior atenção aos ambientes de trabalho no ensino superior privado, que ao estabelecerem processos pautados em produtividade e lucratividade, fragilizam os relacionamentos interpessoais e influenciam práticas de violência no trabalho, tão custosas à saúde dos trabalhadores. Sugere-se a intensificação de pesquisas sobre ambientes institucionais favorecedores das mais variadas formas de violência ocupacional, de modo que possam vir a subsidiar intervenções que coíbam as referidas práticas.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. **Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica**. Rio de Janeiro: Caderno EBAPE. BR. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70. 2011

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, 22(82), 89-110. 2014. Disponível

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf> > Data de acesso 03 de jul. 2019

BRADASCHIA, C. A. **Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção** (Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP). 2007. Disponível em:< <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2231/50849.pdf?sequence=2>> Disponível em: Data de acesso 03 jul. de 2019

CARAN, V. C. S., Secco, I. A. O., Barbosa, D. A.; Robazzi, M. L. C. C. Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, 23 (6), 737-744. 2010.

CARAN, V. C., S. **Riscos Psicossociais e assédio moral no contexto acadêmico**. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. > Data de acesso 20 ago. de 2019

EU-OSHA – Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho. (2009). **Resumo Relatório Anual 2009**. 2009. Disponível em:<https://osha.europa.eu/pt/tools-andpublications/publications/corporate/ar_summary_2009/view.> Data de acesso 02 de mai. de 2019.

GAUJELAC, V. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo, SP: Ideias & Letras. 2007.

HELOANI, J. R.; BARRETO, M. Assédio moral nas relações sociais no âmbito das instituições públicas. In E. F. Silva, F. Zanin, J. A. P Gediél, L. E. de Mello (Orgs.). **Estado, Poder e Assédio: Relações de trabalho na Administração Pública** (pp. 145-162). Curitiba: Kairós. 2015.

HELOANI, J. R. M. Assédio moral: ultraje a rigor. **Revista Direitos, trabalho e política social**, 2(2), 29-42. 2016. Disponível em:<<http://revista91.hospedagemdesites.ws/index.php/rdtps/article/view/28/24>> Data de acesso 04 de jul. de 2019.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano** (7a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand. 2005.

HIRIGOYEN, M. F. **Mal-estar no trabalho: Redefinindo o assédio moral** (5a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.

MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP: Hucitec. 2014.

NUNES, T. S. **Assédio Moral no Trabalho: o contexto dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina** (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). 2011. Disponível em:

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95904>> Data de acesso 06 de jul. de 2019.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. D. R. Políticas y prácticas de prevención y combate al acoso moral en una universidad brasileña. **Salud de los Trabajadores**, 20(1), 61-74. 2012. Disponível em: <<http://saudepublica.bvs.br/pesquisa/resource/pt/lil-659275>> Data de acesso 10 de jul. de 2019.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. D. R. O Assédio Moral no Contexto Universitário: uma discussão necessária. **Revista de Ciências da Administração**, 17(41), 21-36. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n41p21/pdf_49> Data de acesso 02 de ago. de 2019.

OLIVEIRA, R. P.; NUNES, M. O. Violência relacionada ao trabalho: uma proposta conceitual. **Saúde e Sociedade**, 17(4), 22-34. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n4/04.pdf>> Data de acesso 03 de mai. de 2019.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Sensibilizando sobre el acoso psicológico em el trabajo**. 2004. Disponível em: <http://www.who.int/occupational_health/publications/en/pwh4sp.pdf?ua=1> Data de acesso 28 de abr. de 2019.

PIOLLI, E., SILVA, E. P.; HELOANI, J. R. M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Caderno CEDES**, 35 (97), 589-607. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf>> Data de acesso 02 de ago. de 2019.

PINTO, C. R. de O. **Assédio moral organizacional e política de metas: uma análise sobre o abuso do poder empregatício em modelos de gestão empresarial e suas repercussões** (Monografia de Graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador). 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25824/1/CAROLINE%20RAFAELA%20DE%20OLIVEIRA%20PINTO.pdf>> Data de acesso 28 de abr. de 2019.

RODRIGUES, M.; de FREITAS, M. E. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. **Cadernos Ebape.Br**, 12(2), 284-301. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n2/08.pdf>> Data de acesso 05 de jul. de 2019.

SALIN, D. Ways of explaining workplace bullying: a review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. **Human Relations**, 56(10), 1213-1232. 2003. Doi: 10.1177/00187267035610003

SEVERO, R.; Fleck, C. (2017). Instituições privadas de ensino superior no Rio Grande do Sul: organização flexível e situações atuais do trabalho docente. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 9(1), 96-106. 2017.

Scientia y Humanity

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

Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18096> > Data de acesso 05 de mai. de 2019.

SOBOLL, L. A. P.; HORST, A. C. O assédio moral como estratégia de gerenciamento. In M. Silveira, L. Szelwar, L. Kikuch & M. Maeno (Orgs), **Inovação para Desenvolvimento de Organizações Sustentáveis**. Campinas, SP: Cti. 2013.

SOBOLL, L. A. P. **Intervenções em assédio moral e organizacional**. São Paulo, SP: LTr. 2017.

TEIXEIRA, N.R. M. **Identificação do assédio moral em professores universitários**. (Dissertação de mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba). 2014. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1326> > Data de acesso 27 de abr. de 2019.

VALADÃO, J., MACHADO, V.; MENDONÇA, J. M. B. (2015). Assédio moral no trabalho: dilacerando oportunidades. **Cadernos EBAPE.BR**, 13(1), 19-39. 2015 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00019.pdf>> Data de acesso 02 de mai. de 2019.

VENTURA, E. F., TEIXEIRA, L. A. A., OLIVEIRA, R. R.; PORTO, L. Assédio moral e seu dano na saúde mental dos indivíduos. **RAHIS**, 14(4), 56-72. 2017. Disponível em: <<https://revistas.face.ufmg.br/index.php/rahis/article/view/56-72> > Data de acesso 10 de mai. de 2019.

WYZYKOWSKI, A., BARROS, R. D. C. L.; PAMPLONA FILHO, R. F. **Assédio moral laboral e direitos fundamentais** (2a ed.). São Paulo, SP: LTR. 2014.

A INFLUÊNCIA DOS AGENTES PRIVADOS E PÚBLICOS NA DEFINIÇÃO E EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO BRASILEIRO

Samoel Cordeiro de Souza Primo²⁶
Michelle Fernandes Lima²⁷

²⁶ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Especialista em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: samoelcordeirosouza@gmail.com

²⁷ Pós-Doutora pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Políticas e Gestão da Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Fundamentos da Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Professora

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo promover reflexões sobre a influência dos agentes privados e públicos na definição e efetivação das políticas educacionais do Estado brasileiro. O trabalho ainda tem por finalidade discutir a concepção de Estado, debater sobre as especificidades do Estado brasileiro, estudar o Estado e as políticas educacionais sobre conceitos e embates atuais e ainda entender a educação como um serviço não exclusivo do Estado com base nas orientações internacionais e projetos educacionais para a educação pública na atualidade. A discussão torna-se relevante e atual devido a políticas e reformas educacionais propostas na contemporaneidade, e acredita-se que esta discussão é importante para uma compreensão mais ampla sobre o assunto. A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica, caracterizada a partir de levantamentos teóricos escritos e publicados, para recolher informações com intuito de sanar dúvidas e uma pesquisa documental para interpretação e análise de documentos. Assim chegou-se à conclusão de que é preciso repensar as políticas educacionais e continuar na luta para que todos tenham acesso à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Estado brasileiro. Políticas educacionais. Agentes privados e públicos.

ABSTRACT: This article aims to promote reflections on the influence of private and public agents in the definition and implementation of educational policies in the Brazilian State. The work also aims to discuss the concept of the State, debate about the specificities of the Brazilian State, study the State and educational policies on current concepts and clashes and also understand education as a non-exclusive service of the State based on international guidelines and educational projects for public education today. The discussion becomes relevant and current due to the educational policies and reforms proposed in the contemporary world, and it is believed that this discussion is important for a broader understanding of the subject. The methodology used was bibliographic research, characterized from written and published theoretical surveys, to collect information in order to answer questions and a documentary research for interpretation and analysis of documents. Thus, the conclusion was reached that it is necessary to rethink educational policies and continue to fight for everyone to have access to education.

KEY-WORDS: Brazilian state. Educational policies. Private and public agents.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é reflexo dos estudos realizados na disciplina de Estado e políticas educacionais e apresenta discussões que permeiam o universo acadêmico, tanto nos cursos de licenciaturas como em programas de pós-graduações. Atualmente a discussão sobre Estado e políticas educacionais é bastante recorrente em diversas linhas de estudo, principalmente nas últimas décadas e mais recente com as reformas educacionais presentes no contexto brasileiro. O objetivo deste estudo é promover reflexões sobre a influência dos

da Universidade Estadual do Centro-Oeste no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Diretora do Setor de Humanas, Letras e Artes (SEHLA/IRATI). E-mail: mfernandeslima@yahoo.com.br

²⁸ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professor adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenador do Curso de Pedagogia para Indígena. E-mail: marcosgehrke@gmail.com

agentes privados e públicos na definição e efetivação das políticas educacionais do Estado brasileiro. O trabalho ainda tem por finalidade discutir a concepção de Estado, debater sobre as especificidades do Estado brasileiro, estudar o Estado e as políticas educacionais sobre conceitos e embates atuais e ainda entender a educação como um serviço não exclusivo do Estado com base nas orientações internacionais e projetos educacionais para a educação pública na atualidade.

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente é apresentado a concepção de Estado, para depois retratar as especificidades do Estado brasileiro. Logo após discorre-se sobre conceitos e embates atuais relacionados ao Estado e políticas educacionais. Na sequência o estudo refere-se sobre a educação como um serviço não exclusivo do Estado, com base nas orientações internacionais e projetos nacionais para a educação pública na atualidade. Para isto foram pesquisados autores que discutem as temáticas e áreas afins. Dentre eles estão as fontes primárias: Bauer (2012), Bizerra (2016), Ianni (2016), Lima (2005) Marx (1989/2010), Sodré (1980), fontes secundárias como: Adrião e Peroni (2009), Araújo (2012), Freitas (2019), PREAL (2009), Salvador *et al* (2017) e Sheen (2007) e documentos oficiais como: Banco Mundial (2011), Plano Nacional da Educação (2015), Pronko (1997) e ONU (2015).

Por se tratar de um trabalho teórico e, ainda, pelo tempo e condições que se impuseram à presente pesquisa, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica, caracterizada por materiais escritos e publicados que discutem as teorias e uma pesquisa documental que se assemelha à pesquisa bibliográfica, entretanto, respaldada em documentos, como exemplos documentos oficiais que contêm fontes ricas em dados.

2 CONCEPÇÃO DE ESTADO

Este texto tem por objetivo discutir a concepção de Estado. Para tal discussão, tem como ponto de partida a teoria marxista, pautado em estudos de Marx (1989/2010), Bizerra (2016) e Freitas (2019). Por Estado, compreende-se que é o ordenamento político e jurídico da sociedade. Este nas últimas décadas vem atendendo aos interesses e demandas do capital, que não objetiva atender aos interesses sociais, mas que está para amenizar estas situações. Conforme

Scientia y Humanity

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

Gramsci (1980), o estado é uma junção da sociedade civil (composta por todos os indivíduos da sociedade, inclusive a propriedade privada, ou pode ser compreendido como um organismo não-estatal) e sociedade política (composta pelas instituições políticas e o controle legal, ou de poder soberano).

Cada período histórico, é caracterizado por uma concepção de Estado. Isso significa que depende o governo que está no poder, sob o comando social é seu ponto de vista e sua concepção de Estado, e isto que vai gerir o bom andamento da sociedade. Em certos momentos o estado vai atender as demandas sociais, em outros ele vai atender a projetos de sociedade proposto pela burguesia. Isto é o que relata Marx (2010, p. 13), de que a política social, principalmente a inglesa, tem oscilado nos últimos séculos entre “assistencialismo e a repressão, sob as mais diversas formas”. Por este motivo, quando há uma classe pensante e consciente de seus direitos e papéis na sociedade, há uma luta e revolução de classes.

Gramsci (1980) afirma que o Estado é caracterizado de hegemonia, revestido de coerção. Para entender todo este aparato deve-se analisar além do aparelho governamental, ou seja, deve-se entendê-lo também como aparelho privado de hegemonia, que visa supremacia sobre o povo. Nas últimas décadas o Estado tem se apresentado como expressão e instrumento de reprodução de classes dominante. Esta classe social detém o poder do capital, e por vezes o poder coercitivo sobre a sociedade (FREITAS, 2019).

O Estado é impotente para alterar a sociedade civil. Numa sociedade comunista a tese central seria de que o Estado deveria ser extinto (MARX, 2010). O Estado além de capitalista, é instrumento de dominação de classes e instrumento de opressão, sendo que as classes que detém o capital, dominam sobre as classes que oferecem o trabalho e a mão de obra, ou seja, são dominados pela burguesia. Atualmente o Estado se manifesta como uma organização política para a exploração de classes, porém em um estado laico, e que envolve a participação de toda a sociedade civil, deveria prevalecer sempre o debate e a harmonia (MARX, 2010).

Desta forma o Estado deve abolir as diferenças entre as pessoas, ou seja, oferecer as mesmas oportunidades e a todos os indivíduos. Quando o Estado se completa promove a emancipação política. O Estado ateu não toma decisões a

Scientia y Humanity

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

partir da religiosidade, mas permite a participação das diferentes religiões. O Estado ateu emancipa o homem da religião. Para Marx (1989) a emancipação política e humana está ligada as questões de vida e não a religião. Toda emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações com o próprio homem. Na obra a questão judaica (1989), Marx apresenta a tese de que é necessário se emancipar da política, para posteriormente ocorrer a emancipação humana.

Outra característica marcante do Estado é o trabalho, utilizado como forma de alienação e de exploração de classes. O Estado capitalista coloca como ideologia de que a riqueza explica as desigualdades, por vezes pela força, e por outro lado pelos aparelhos ideológicos do Estado (FREITAS, 2019). O capitalismo faz com que as pessoas sejam exploradas através do trabalho. É possível observar este cenário desde a época do escravismo e feudalismo. A sociedade mudou, porém as formas de exploração através do capital persistem de diferentes formas. Um exemplo bem visível disso é o desemprego. O capital faz com que muitas pessoas passem fome e necessidades, e trabalhem para ganhar pouco (se uma pessoa não trabalha pelo valor estipulado, outra trabalha) e com isso a classe dominante possui a mão-de-obra barata e de fácil acesso. Com a divisão do trabalho, os que possuíam detém o capital conseguiram enriquecer muito (BIZERRA, 2016).

Marx (2010, p. 22) já defendia que: “o Estado é, essencialmente, uma expressão e instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classes”. Este processo observamos desde a escravidão, feudalismo etc., e que permanece bem presente. O acúmulo do capitalismo, como produto da exploração de classes por parte da classe dominante resulta em exploração e escravismo dos trabalhadores que detém a mão de obra. Com isso o Estado não resolve os males sociais, mas ajuda a aumentá-los.

Nas novas formas de conceber a sociedade, o Estado tem valorizado a propriedade privada e a divisão de classes. Isso significa dizer que o Estado retira do público e investe no privado, fazendo que conseqüentemente ocorra uma exploração de classe, pois os grandes empresários que detém o capital exploram as pessoas e acumulam uma riqueza. O Estado tem se tornado um

Scientia y Humanity

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

grande incentivador deste movimento (BIZERRA, 2016). Tudo que se produz é baseado nos meios de produção. O Estado atende a um projeto burguês e não está como organizador, avaliador e controlador que atende aos interesses sociais.

O Estado capitalista explora os indivíduos através do trabalho. O trabalhador vive em sociedade marcada pela competição. O trabalho deveria transformar o homem em sua totalidade e emancipá-lo. Com isso vê-se a importância da luta dos trabalhadores pela emancipação política e no entendimento das configurações do Estado. Em um Estado capitalista, há uma exploração do trabalho e alienação do trabalhador ao sistema. Para Marx (1989, p. 38) a exteriorização é a fonte da alienação. Este vende sua força de trabalho para gerar riquezas aos empresários, que acumulam o capital e interferem politicamente sobre a sociedade civil. O Estado capitalista também visa reduzir gastos, principalmente os gastos sociais, com isso privatiza as empresas estatais, enfraquece os sindicatos etc. (BIZERRA, 2016).

Conforme Freitas (2019), hoje o Brasil possui as características do Estado Moderno, pois possui as características do capitalismo, mas somos uma economia periférica, dependente, atrasada e subdesenvolvida. No Brasil o Estado é marcado pela violência social e política, principalmente a partir do século XVI. Estas características estão bem presentes, marcadas pela austeridade, onde retira do público para investir no privado e marcado também por um aparato repressivo. Embora o Estado tenha mudado suas ações, ele continua sendo regido pela sociedade que mantém o capitalismo. (BIZERRA, 2016).

Ao finalizarmos a discussão, fica evidente que o Estado, como aparelho privado e hegemônico é marcado pela coerção e repressão de camadas populares, cujas características se estendem desde tempos remotos até na atualidade, como exemplo podemos destacar o massacre de 29 de abril de 2015 no Estado do Paraná, onde professores e funcionários foram massacrados enquanto lutavam em prol de seus direitos e em defesa da educação pública. Assim, para Marx a revolução é necessária e o combate à alienação se faz com lutas e com revolução de classes, principalmente do proletariado e das classes mais exploradas pela burguesia, pois este último pouco trabalha e, conseqüentemente distribui os meios de produção e explora o trabalhador.

Assim, “o Estado serve para “ordenar” a organização social que constitui a sua base.” (BIZERRA, 2016, p. 32), e não para atender aos interesses de toda como um todo. Ele atende a quem mantém o controle do capital, e por vezes, não atende aos interesses da classe trabalhadora, por isso ressalta-se a importância de uma revolução de classes, principalmente pelo proletariado e de formas de pensamentos que visem a participação efetiva de todos os sujeitos na sociedade.

3 AS ESPECIFICIDADES DO ESTADO BRASILEIRO

Este texto tem por finalidade discutir as especificidades do Estado brasileiro e a conjuntura de sua formação. Para tal utiliza-se dos estudos de Bauer (2012), Fernandes (2008), Ianni (1980), Lima (2005) e Pereira (1997) Sodré (1980). Para compreender a formação do Estado brasileiro, é preciso inicialmente entender as ideias liberais e neoliberais, pois estas influenciaram e continuam a influenciar na formação e transformação do Estado.

O liberalismo não tem uma origem definida, mas este processo ocorreu na transição do federalismo para o capitalismo, época na qual houve profundas transformações sociais. Neste período a sociedade já não conseguia explicar o poder político pela providencia divina e nem pela ordem natural das coisas. Consequentemente, surge o Estado nacional com ideais de que oferecia um campo mais amplo de atividades econômicas, livres de entraves feudais. O liberalismo teve que vencer sua primeira batalha, que foi libertar os indivíduos de laços protestantes. Neste período houve diversas reformas que contribuíram para quebrar com a supremacia de Roma, e assim houve o surgimento de outras doutrinas religiosas e diferentes vertentes de pensamento (LIMA, 2005).

O liberalismo (compreendido em sua doutrina econômica, política e filosófica) tem como base central a propriedade privada. No Brasil, configurou-se como um conjunto de ideias que justificava a sociedade burguesa. O seu apogeu aconteceu na Europa, no momento de consolidação do capitalismo como modo de produção. No Brasil, estas ideias foram incorporadas nos fins do século XVIII e início do século XIX (LIMA, 2005). Mas aqui ele realmente toma corpo em 1990, no governo de Fernando Collor de Melo, e a educação passou por um conjunto de reformas, marcada pelo discurso da quantidade em

Scientia y Humanity

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

detrimento da qualidade, seguindo orientações de organismos internacionais, e expansão do atendimento educacional.

Para Sodré (1980) o Brasil teve seu desenvolvimento de forma desigual, isso desde o seu “descobrimento”, e isso deriva de diversos fatores como a tentativa de tentar transferir a base de outras sociedade, das quais vinham os “descobridores” e colonizadores. Os alicerces da sociedade brasileira foram importados ou transplantados, sendo trazidos negros do continente africano, não para construir uma sociedade igualitária e com bases sociais, mas vinham como escravos para trabalharem nas condições de escravos. Também vinha senhores com a função de gerir o processo de exploração. Encontraram aqui também os indígenas que “refugiaram-se no interior, e a distância dos focos de colonização foi o seu meio de defesa” (SODRÉ, 1980, p. 136-137). Os negros africanos assim como os indígenas buscavam sua liberdade e lutavam contra a ordem vigente, da exploração e do escravismo.

Evidentemente “o escravismo não surge da comunidade primitiva indígena; surge de uma transplantação, como escravos trazidos da África, numa atividade comercial em que constituíam mercadoria de grande valor” (SODRÉ, 1980, p. 138). O que se produzia nesta época não pode ser vista como meio de produção, pois obedeceu as leis de um processo misógino e escravista. A produção era toda destinada a exploração, e ultrapassou os limites da sociedade primitiva, onde se produz aquilo que é necessário para o consumo, e tudo que se produz se consome. Inicia-se assim uma sociedade dividida em classes. A classe dominante a classe dominada. Esta exploração é marcada por um “excedente na produção (...) é definida na relação que estabelece os que produzem, com o trabalho, e os que usufruem dos resultados do trabalho, com o lucro” (SODRÉ, 1980, p. 139), sob o qual os escravos que produziam e os donos de terras e escravos que se apropriavam dos excedentes.

As relações que ocorreram no processo de escravidão brasileiro, são bem próximas as manifestações que ocorrem no cenário atual do campo. Isto porque ainda ocorre exploração do trabalhador do campo, muito semelhante a do século XX. As questões agrárias sempre estiveram presentes na história brasileira, pois os grandes proprietários de terras procuram exercer o poder, possuindo o

máximo possível de extensão de terras, e os menos favorecido como o MST²⁹ buscam também consolidar seus direitos.

Ianni (1980) destaca a relação de alienação do trabalhador (escravo) com o senhor (branco). Para ele a “formação social escravista era uma sociedade bastante articulada internamente, motivo por que ela pôde resistir algum tempo às contradições externas; ou as contradições internas pouco desenvolvidas” (IANNI, 1980, p. 158). Isso significa que os escravos sempre estiveram subordinados aos senhores e conseqüentemente alienados e subordinados a seus ideais.

As formações sociais que ocorreram no período escravistas foram baseadas no trabalho compulsório, pautadas nas ideias do Novo Mundo e pautadas no Mercantilismo, ou seja, com influência do capital. Este desenvolveu-se primeiramente na Europa, de maneira mais acentuada na Inglaterra. O capital mercantil tornou-se então subordinado ao capital produtivo e as novas formações sociais são baseadas no trabalho. Com a expansão do capitalismo e no auge de seu desenvolvimento, isto em âmbito mundial tornou-se difícil a continuidade de relações escravistas, pois, para que o capitalismo continuasse em crescente posição era necessário ter quem consumisse (IANNI, 1980). Na formação do Estado nacional fica evidente “os compromissos liberais, inerentes a forma pela qual desenrolou-se a luta pela dependência, e as exigências pela continuidade do trabalho escravo” (IANNI, 1980, p.164).

O liberalismo no Brasil passa por diversas transformações, como afirma Fernandes (2008), pois o país viveu um contexto de transformações, na qual no contexto da emancipação política, disfarçava os laços de dependência colonial. Ele absorveu as ideias do sistema capitalista, inicialmente organizada em torno de emancipação e exportação. Dessa forma, continuava a explorar trabalhadores, pois o país visava produzir muito e exportar, e tentava importar menos, com o objetivo de obter altos lucros.

O capitalismo teve forte estímulo no período de modernização. Promoveu a divisão do trabalho, em que cada trabalhador possuía suas funções e se valorizava aquele que muito produzia. Assim sendo, surgiram novos padrões de

²⁹ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Scientia y Humanity

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

vida, baseado no consumismo. O capitalismo neste contexto de ideias liberais gerou uma luta implacável no controle da economia e transformação da sociedade em competitividade (o que permanece até hoje). (FERNANDES, 2008).

O processo de estratificação social gerou a moderna sociedade de classe, promoveu também a formação de um novo tipo de mercado e conversão da propriedade e meios de produção. Neste processo a sociedade se dividiu entre sociedade capitalista desenvolvida e subdesenvolvida. As sociedades capitalistas subdesenvolvidas não contaram com a acumulação forte para sustentar o desenvolvimento econômico, e por vezes prestavam serviços e mão de obra a sociedade capitalista desenvolvida que detinha os meios de produção (FERNANDES, 2008).

Nesta mesma conjuntura Bauer (2012) afirma que o Brasil preencheu todas as condições necessárias para passar de um país dependente a um cenário de internacionalização do capital. Para isso ele reprimiu anseios nacionais existentes na sociedade civil, havia trabalhadores baratos e qualificados, houve repressão de movimentos operários e sociais e a necessidade de criar um excedente agrícola e direcioná-lo ao mercado externo (BAUER, 2012, p. 57). Para isso transferia aos bancos a mais-valia produzida no campo, como pagamento da dívida externa.

As pretensões reformistas que se pensava em construir, foram derrotadas com o golpe civil de 1964, ou seja, custou um grande valor aos trabalhadores e a juventude. Nesta situação, segundo Bauer (2012), o Brasil egressa na modernidade pela via autoritária. Isto significa afirmar que o projeto gerido pelas forças armadas, deixou profundas marcas na sociedade e no território nacional. Neste período o Brasil chegou a alcançar o 8º PIB (Produto Interno Bruto), mas grande parte da população não participou deste crescimento, principalmente as classes subdesenvolvidas. O Brasil instaurava na modernidade uma época de pobreza.

O aparelho estatal gerou um tipo de pobreza específica, ou uma pobreza na modernidade industrial, marcada pelo descompasso entre expansão e redes de serviço e equipamentos e um precário estado social da nação. Esta dependência foi operacionalizada pela reprodução do capital, ou seja, em

sistema com características imperialistas, ocorreu o desenvolvimento de empresas internacionais, com a reprodução do capital financeiro. Esta interiorização do capital financeiro acabou desempenhando um papel destacado no aumento das taxas de lucros transnacionais, sobretudo nas exportações de mercadorias manufaturadas, com base em um comércio desigual (BAUER, 2012).

Bauer (2012), destaca que a barbárie capitalista gerou uma crise estrutural e mundial, e colocou a economia no abismo. Com isto, teve como consequência o desemprego em massa e recessão da economia. Este modelo de desenvolvimento autoritário e subordinado as especificidades do capital não foi capaz de eliminar qualquer contradição com o imperialismo. Além disso, afetou a política, a ideologia e as formas de intervenção dos Estados nacionais. O projeto burguês, com objetivo de assumir interesses de grupo monopolistas financeiros, buscou promover seus interesses e de forma permanente. Os Estados Unidos se apresentou como maior aparato organizado pela burguesia ocidental. Este país tentou promover o domínio do processo de internacionalização do capital, sobretudo no Brasil, onde encontrou espaço privilegiado de sua estratégia de expansão.

Para Pereira (1997), o liberalismo e este cenário de ideias liberais já está inserido no Estado nacional a muito tempo, porém com a crise de 1990 (a redução das taxas de crescimento econômico, elevação do desemprego, aumento das taxas de inflação), ele tornou-se mais visível e onda conservadora, orientadas para o mercado prontamente se ofereceu como resposta à crise. Os anos 90 também foram marcadas por profundas reformas e uma necessária reconstrução do Estado. O autor destaca que a reforma do Estado envolve quatro problemas sendo eles: O problema-econômico e político (no que se refere a delimitação do tamanho do Estado), outro problema econômico-político (no que se refere a definição do papel regulador do Estado), o problema econômico-administrativo (no que se refere a recuperação da governança) e problema político (no que se refere ao aumento da governabilidade. Neste processo e

Scientia y Humanity

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

período começa-se então a surgir as ideias de privatização³⁰ “publicização³¹” e terceirização³².

Os interesses privados acompanharam o crescimento do Estado, bem como o processo de globalização que reduziu sua autonomia, e a crise se manifestou de três formas principais: “a crise do *welfarestate* no primeiro mundo, o esgotamento da industrialização por substituição de importações na maioria dos países em desenvolvimento, e o colapso do estatismo nos países comunistas” (PEREIRA, 1997, p. 15).

Neste contexto o Estado passou a adotar diversas medidas liberais e conservadoras, dentre as quais podemos citar: aumento nos programas de terceirização, publicização e privatização, transferência do setor público ao setor privado, vendas de empresas estatais, redução do grau de interferência do Estado, aumento de programas de desregulamentação, aumento do controle do Estado via mercado, transformação de um Estado competitivo nacional e internacionalmente, aumento da capacidade tomar efetivo as decisões do governo, ajuste fiscal, autonomia financeira do Estado e das reformas administrativas, aumento da governabilidade (ou do poder do governo)... (PEREIRA, 1997).

Para entender as funções do Estado é preciso distinguir em três áreas: “(a) as atividades exclusivas do Estado; (b) os serviços sociais e científicos do Estado; e (c) a produção de bens e serviços para o mercado” (PEREIRA, 1997, p. 22). Portanto as atividades do estado derivam-se de sua origem e conforme suas áreas. Para tal, o Estado detém a fonte de poder como por exemplo, o poder de definir as leis do país, de policiar manter e impor a justiça. Nestas perspectivas de reducionismo de gastos e intervenção de organismos internacionais em diversos setores da economia brasileira, o Estado passou a transferir suas responsabilidades a empresas. A privatização foi uma alternativa de empresas assumir a coordenação dos setores, antes mantidos e organizados

³⁰ Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada.

³¹Publicização é o processo de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal.

³²Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. (Conceitos adotados por Pereira em 1997).

pelo Estado. As empresas públicas não estatais tiveram uma explosão de crescimento na segunda metade do século XX.

Conforme Pereira (1997, p. 29), com relação ao Estado: “as atividades principais são as atividades propriamente de governo, são as atividades em que o poder de Estado é exercido. São as ações de legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir políticas, fomentar”. Para isso é necessário uma série de serviços auxiliares como serviços de informática e transporte, e com isso lançam ideias com o princípio de que estes devem ser terceirizados, submetidos a licitação e conseqüentemente os serviços não são responsabilidades do Estados, mas ficam contratados e realizados por terceiros, ou seja a privatização é um processo de concessão de serviços públicos. A sociedade utiliza-se de mecanismos de controle para se organizar em suas diversas esferas. Os principais mecanismos são o Estado, o mercado e a sociedade civil. (PEREIRA, 1997).

A gestão e administração precisa saber administrar e entender o funcionamento da sociedade, porém, observa-se que as novas medidas descentralizadas estão mais voltadas para o controle de resultado do que para o controle de procedimento. Esta nova administração pública gerencial ou nova administração pública segundo Pereira (1997, p. 42) tem como características:

- a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
- b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos);
- c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;
- d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
- e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido;
- f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;

h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado.

Dentre as características destacadas é possível identificar as características liberais e que desde a década até os dias vem influenciando nas políticas públicas e alterando seu percurso. Vivemos em período onde os discursos políticos falam muito em democracia, mas que por vezes, trata-se de um governo autoritário, como já destacava Bauer (2012), cujo egresso do Brasil na modernidade deu-se de forma autoritária.

4 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITOS E EMBATES ATUAIS

O objetivo deste texto é debater sobre o Estado e as políticas educacionais, principalmente sobre as que estão sendo propostas nos últimos anos. Para este estudo será utilizado autores como: Araújo (2012), Pereira (1997), Salvador *et al* (2017) e Sheen (2007). A concepção aqui adotada por política educacional é de que “a Política Educacional, embora responda ao econômico, não só através da qualificação da força de trabalho, mas também por meio da inculcação de padrões culturais e ideológicos necessários à dominação de classe” (SHEEN, 2007, p. 03), e que contém uma dimensão específica de política no que se refere a questão da conquista e do exercício da hegemonia (SHEEN, 2007).

No decorrer da história percebemos que as políticas educacionais são orientadas conforme a perspectiva do Estado. Em certos momentos elas podem ser de caráter emancipatório, valorizando os sujeitos alvo deste processo, e em outros momentos elas podem ser mais conservadoras, retirando direitos e valorizando as iniciativas privadas, como as políticas que estão sendo propostas na atualidade.

Neves (2010) na obra “a direita pro social e a esquerda pro capital”, destaca que houve no século XX a expansão de uma onda conservadora como uma saída para a crise existente, e a classe do empresariado se adaptou de ideias (neo)liberais e reforçou os ideais capitalistas. A autora acrescenta que o Brasil entrou na onda neoliberal a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso e que se desenvolveu uma concepção desenvolvimentista, mas

principalmente uma teoria e ideal anticomunista. Com a crise do capital, principalmente após 1970, as ideias neoliberais se reforçaram e prontamente se apresentaram como uma resposta à crise, pois em curto espaço de tempo a “mundialização do capital, com seus exorbitantes ganhos financeiros e suas desastrosas consequências no aprofundamento das desigualdades sociais” (NEVES, 2010, p. 66), cujos reflexos é possível perceber até hoje e que continua a aumentar desigualdades e a acumular riquezas dos que mais possuem.

Para Neves (2010) o Estado tem realizado muitas parcerias com ONGs (Organizações Não-Governamentais) para assumir as instituições formais da educação. Este órgão coloca sua doutrina e sua ideologia como forma de propagar o pensamento e de fazer com que pareça que seja bom, para posteriormente ser aceito pela população. Porém, os organismos além de destruir as políticas públicas e educacionais não são capazes de fortalecer o Estado e nem de amenizar e acabar com as desigualdades sociais. Necessita-se de um controle deste marco regulatório do empresariado na regulação de políticas públicas, ou como fala Sheen (2007) a hegemonia refere-se às práticas exercidas pelas classes dominantes sobre as classes dominadas.

Com o incremento das políticas liberais e neoliberais que se desenvolveram no Brasil, principalmente a partir dos anos 90 (PEREIRA, 1997), a educação tornou-se um espaço privilegiado de investimento para grandes empresas, inclusive aquelas que não possui nenhuma relação com a educação. Nesse intuito o Brasil: “aflorou as contradições da política pública que, ao propor um serviço de oferta pública e gratuita, passou a ter os recursos ferozmente disputados pela iniciativa privada” (SALVADOR et al, 2017, p. 09).

De acordo com Araújo (2012) o Estado vem se limitando a criação de um ambiente favorável para a educação, e busca estimular os investimentos privados, pois acrescenta a teoria de que a educação gera muitos gastos, e ainda de que a iniciativa privada produz melhorias na regulação e infraestrutura que por fim resulta em ganhos e produtividade. Cenário bastante visível e recente. A educação está ficando sob a óptica do sistema capitalista. As escolas estão sendo classificadas por *rankings*, que por vezes as que precisam de investimento pessoal e de infraestrutura não são atendidas como deveriam. Outra classe, além de alunos que sai muito prejudicada nesta perspectiva são os professores.

Estes veem seus direitos, que foram conquistados com muita luta e determinação sendo massacrados pelas políticas impostas.

Salvador (2017) descreve que a educação está se tornando mercadoria frente ao processo de mercantilização, transformando-se em uma mera mercadoria que gera lucros, principalmente aos grandes empresários e grupos econômicos que tentam ter o controle da educação. Esta privatização visa destruir a educação pública, gratuita e de qualidade que veio sendo construído ao longo dos séculos. De acordo com o autor, o grande empresariado que influencia diretamente na educação tentam ainda conter as políticas de gestão em todos os níveis (federal, estadual e municipal).

Sheen (2007, p. 05) aponta “o aparelho escolar (incluindo as Universidades) como uma instância superestrutural, é o lócus privilegiado onde se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia cultural, ideológica e, conseqüentemente, pela hegemonia política e econômica.” Deste ponto de vista, percebe-se a importância da valorização da universidade pública e dos sistemas públicos de ensino, que abrem espaço para a discussão, em razão de que por vezes a iniciativa privada não abre espaço a todo este leque de discussão e pela luta dos direitos sociais.

Sendo assim a Política Educacional “apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos, reflete o momento da coerção, do Estado em sentido restrito”. (SHEEN, 2007, p. 09). Portanto a Política Educacional é inicialmente é um processo, que passa por discussões e (re)formulações para que posteriormente resulta em um produto expresso na legislação, que passa a ser aplicada nas repartições de ensino. Esta forma de política precisa ser estudada, para identificar se vai ajudar no processo educacional ou se apenas vai atender aos interesses de uma classe dominante, ou seja, precisa-se avaliar todo seu contexto de produção e seu processo histórico.

5 A EDUCAÇÃO COMO UM SERVIÇO NÃO EXCLUSIVO DO ESTADO: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E PROJETOS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA ATUALIDADE

Scientia y Humanity

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

O presente texto tem por objetivo discutir a educação a partir da perspectiva de que ela é um serviço não exclusivo do Estado, mas que a educação pública vem para atender demandas de grandes empresas e orientadas por projetos nacionais e internacionais de privatização. Para promover esta discussão será utilizado os seguintes documentos: Agenda 2030 (2015), Plano Nacional de Educação (2014) e o documento do Banco Mundial: Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento (2011).

O Banco Mundial vem lançando diversos documentos sobre a educação, e em muitos deles destaca o fundamento de que os investimentos na educação de qualidade produzem maior crescimento econômico e desenvolvimento sustentável com mais agilidade (2011). Para tanto, propõe a parceria entre o setor privado e o setor público, com base nos pilares: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos. (BANCO MUNDIAL).

Para cumprir suas metas, o Banco Mundial propõe objetivos. Em seu discurso, afirma ser algo bom, e que muito irá contribuir para a educação, mas a realidade é bem diferente. Assim, “o ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 04). Isso significa que o Banco interfere na educação desde a primeira infância. E ainda acrescenta que: “o Grupo do Banco irá concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05), aqui fica explicado o motivo de tantas reformas no contexto da educação brasileira, como, por exemplo, a reforma do ensino médio e a tentativa de aprovar o Programa Escola Sem Partido em tantas unidades federativas e municípios.

Este banco foca muitos em resultados e produtividade, mas não na qualidade, como afirma: “o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 06) e se concentra “onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 06). São poucos os momentos em que o documento destaca a qualidade do ensino, o seu foco é no investimento e privatização, com o objetivo de controlar as ações e políticas

Scientia y Humanity

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

da educação no Brasil. Melhorar os resultados estão entre suas metas, isto, com base nas avaliações feitas em largas escalas como as Prova Ana e Prova Brasil.

A missão do Banco Mundial concentra-se em aprendizagem para todos, e para a implementação desta estratégia, pretende propor apoio técnico e financeiro, com parcerias estratégicas e com financiamento que produz resultados e ainda complementa que:

Para criar conhecimento sobre reformas e intervenções na educação, o Banco fornecerá: avaliação do sistema e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem; avaliações da aprendizagem e realização de objetivos que abranjam as competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões, incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em equipa; e avaliações de impacto e *outro trabalho analítico* que possam informar políticas e intervenções, juntamente com o intercâmbio de conhecimentos e debate que facilitem a aprendizagem entre os países parceiros e organizações. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 08).

A agenda 2030, proposta pela ONU (Organização das Nações Unidas), também destaca assuntos relacionados a educação, principalmente em seu quarto objetivo onde verifica: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 18). Para que seja executada todas as metas propostas no documento e a que fala exclusivamente sobre educação propõe que haja mobilização de recursos internos e apoio internacional. Busca sempre apoio e investimento de países desenvolvidos. Grande maioria do que a Agenda se propõe a fazer se baseia em princípios norteadores internacionais, e não valoriza princípios locais.

Os projetos nacionais de educação pública, seguindo as orientações da lógica dos organismos internacionais vem procurando sucatear a educação e a universidade pública, valorizando a iniciativa privada e o ensino a distância, e tenta inverter a lógica de educação, que ao invés de investir na educação pública, investe na educação privada, como aponta dados do Plano Nacional de Educação (2014).

Outra ponto importante a ser destacado é com relação ao percentual de investimento, onde o documento aponta que até 2024 deve-se investir até 10% do PIB (Produto Interno Bruto), o que parece ser uma incoerência pois, cerca de

40% do que é arrecado pelo Estado vai para pagar a dívida. Com isso sobra o mínimo, o Estado investe pouco e sobra espaço para a iniciativa privada interferir na condução do processo educacional no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo refletiu-se sobre alguns aspectos importantes para a compreensão das políticas educacionais e os rumos que da educação nos últimos anos. Foi possível entender o Estado em sua concepção geral, ou seja, em sua totalidade e em particular as especificidades do Estado brasileiro. Também se ressalta a importância da discussão sobre os embates atuais das políticas educacionais e sua conjuntura, bem como da perspectiva da educação como um serviço não exclusivo do Estado, baseado nas orientações de organismos nacionais e internacionais.

Atualmente a educação no Brasil sobrevive a uma crise, que a cada dia vem retirando direitos dos docentes e discentes. Isto significa um desmonte na educação pública e uma valorização do sistema privado de ensino. A universidade pública passou a ser constante alvo de ataques de políticos conservadores. As reformas de ensino que estão sendo propostas no contexto das políticas visam a privatização do ensino e uma forte influência no sistema de educação a distância, desde o ensino médio ao ensino superior, e com uma formação mais rápida, pautada no ensino técnico e não nos princípios de pesquisa, ensino e extensão. A sociedade civil e todos engajados nos movimentos educacionais precisam continuar na luta por uma educação de qualidade, pautada na igualdade e equidade, valorizando as diversidades existentes no contexto escolar, com objetivo da inclusão social e não da exploração. As propostas e reformas educacionais não devem ser feitas em gabinetes de políticos. Estas devem ser estudadas juntamente com a sociedade, universidades e professores que conhecem mais profundamente as singularidades da educação e entendem onde e o que necessita ser repensado.

A educação precisa ser vista a partir de um caráter emancipatório e não do ponto de vista do neoliberalismo. As condições históricas em que educação foi está sendo imposta não pode ser observada e aceita pela sociedade. Através

Scientia y Humanity

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

de lutas e movimentos sociais é que se consegue a implementação de políticas educacionais que valorizam em sua essência os sujeitos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 26 Nov. 2019.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação:** o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação. RBPAAE - v. 28, n. 2, p.515-531, Mai/ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37419/24160>> Acesso em: 26 Nov. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos:** Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 27 Nov. 2019.

BAUER, Carlos. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo:** Elementos da história e questionamentos políticos. 1ª Ed. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2012. 144p.

BIZERRA, Fernando de Araújo. **Estado e capital:** uma coexistência necessária. 1ª Ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 196 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p

FERNANDES, Florestan (1920-1995). **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** Florestan Fernandes: Apresentação Paul Singer. 5ªEd. São Paulo: Global, 2008.

FREITAS, Pedro Jorge. **O Estado brasileiro e o colapso da conciliação de classes.** Palestra: Unicentro. Irati-Pr, 21 Set. 2019.

IANNI, Octavio. Aspectos da formação social escravista. *In:* LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). **Modos de produção e realidade brasileira.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1980, p. 133-156.

Scientia y Humanity

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

LIMA, Michelle Fernandes. **Roque Spencer Maciel de Barros: pensamento e intervenção na reforma universitária de 1968.** 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá/PR.

MARX, Karl. **A questão judaica.** Tradução: Artur Morão. Lisboa, 1989. Disponível em <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf> Acesso em: 26 Set. 2019.

_____. **Glosas Críticas** Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano. Tradução: Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para social e a esquerda para o capital:** Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In:* PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89-112.

PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe); FUNDAÇÃO LEMANN. **Saindo da inércia? Boletim da educação no Brasil.** 2009. Disponível em: <<http://1m1ntzpbhl3wbhghahbu4ix.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2015/11/2009-Bolet%C3%ADn-de-Educaci%C3%B3n-Brazil.pdf>> Acesso em: 26 Nov. 2019.

SALVADOR, Evilasio (Coord.); LIMA, Samuel Pantoja; COSTA, Luiza Andrea Mangabeira da (Assistente de Pesquisa). **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil.** Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. 296 p.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **A política educacional como momento de hegemonia:** notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.25, p. 3 –12, mar. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art01_25.pdf>. Acesso em: 26 Nov. 2019.

SODRÉ, Nelson Werneck. Modos de produção no Brasil. *In:* LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). **Modos de produção e realidade brasileira.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1980, p. 133-156.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 26 Nov. 2019.

A LOUCURA INFANTIL PARA ALÉM DOS MUROS: UM RELATO DE PESQUISA A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PARACAMBI, RJ.

Alessandra Lima de Almeida³³
Larissa Escarce Bento Wollz³⁴

³³ Graduação em Psicologia - UNIABEU Centro Universitário (2015). Especialização em Ciência Arte e Cultura na Saúde IOC/FIO CRUZ (em andamento). Atualmente psicóloga Clínica e servidora Municipal atuando na área da Saúde pública como psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil Adriano de Oliveira Passos. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na Saúde Mental Infante Juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, caps, equipe multidisciplinar, reforma psiquiátrica e política de saúde mental.

³⁴ Psicóloga, mestre em Psicanálise e Doutora em Ciências Médicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ - Campus Macaé, Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Arte e Cultura na Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, Psicanalista e Membro Associado da Escola de Psicanálise Corpo Freudiano - Núcleo Macaé. Atua nas áreas de Psicanálise, Saúde Mental e Psicologia Social e Saúde.

RESUMO: Este estudo propõe pensar em uma nova concepção e entendimento de práticas de cuidado e intervenções terapêuticas de forma a inserir crianças e adolescentes com transtornos mentais graves em atividades, artísticas, esportivas e culturais trabalhando a reabilitação psicossocial e promovendo saúde. Para tanto, foi realizado um levantamento histórico para entender como era a oferta de cuidados as crianças e adolescentes com transtorno mental antes do processo da Reforma Psiquiátrica no Brasil e depois da chegada do CAPSi como proposta para a transformação do modelo de assistência prestada a saúde mental do público infante juvenil. A hipótese da pesquisa é que a construção de um projeto que envolva espaços sociais, artísticos, esportivos e culturais, permita que os usuários do CAPSi possam ser favorecidos pelo desenvolvimento da socialização, estímulos de autonomia, independência, aprendizagem e interação mediante as diferentes táticas de intervenções, respeitando a singularidade de cada caso. Este estudo possibilita a reflexão sobre a inserção de crianças e adolescentes com transtornos mentais em espaços sociais para além dos ambientes oferecidos nos dispositivos de saúde, ampliando as práticas terapêuticas e as utilizando como ferramentas estratégicas na construção de novos cuidados na saúde mental.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Loucura. Cuidado. Transtorno mental. Reforma psiquiátrica.

ABSTRACT: This study proposes to think about a new conception and understanding of care practices and therapeutic interventions in order to insert children and adolescents with serious mental disorders in activities, artistic, sports and cultural work psychosocial rehabilitation and promoting health. Therefore, a historical survey was carried out to understand how it was the provision of care for children and adolescents with mental disorders before the process of Psychiatric Reform in Brazil and after the arrival of CAPSi as a proposal for the transformation of the model of mental health care of the juvenile public. The hypothesis of the research is that the construction of a project that involves social, artistic, sports and cultural spaces allows CAPSi users to be favored by the development of socialization, autonomy stimuli, independence, learning and interaction through the different tactics of interventions, Respecting the singularity of each case. This study allows the reflection on the insertion of children and adolescents with mental disorders in social spaces beyond the environments offered in health devices, expanding the therapeutic practices and using them as strategic tools in the construction of new mental health care.

KEYWORDS: Childhood. Madness. Care. Mental disorder. Psychiatric reform.

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos as políticas de assistência para crianças e adolescentes com transtorno mental se pautaram nos tratamentos em

³⁵ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com mestrado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutorado em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública e pós-doutorado voltado para o ensino de biociências na saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz / FIOCRUZ. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro é Professor Adjunto do Instituto de Nutrição, Bolsista no Programa Prociência e professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Alimentação, Nutrição e Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Atua também no Programa de Pós-Graduação do Ensino de Biociências em Saúde do Instituto Oswaldo Cruz – FIOCRUZ.

Scientia y Humanity

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

instituições filantrópicas, abrigos para deficientes, hospitais psiquiátricos ou manicômios. A falta de assistência adequada acabava comprometendo o desenvolvimento psíquico e a qualidade de vida. Durante a vida institucional muitas crianças acabaram tendo seu quadro agravado entre tantas carências e falta de profissionais capacitados para reconhecer as singularidades de cada caso (RIZZINI, 2008). A história da saúde mental infantil revela que os serviços públicos voltados para a criança e ao adolescente com transtornos mentais graves antes da Reforma Psiquiátrica, se mostravam inadequados ou inexistentes. Não havia uma tomada de responsabilidade do Estado pelas ações oficiais de cuidado e o que se via era um quadro de abandono, exclusão e asilamento. O movimento da reforma psiquiátrica apontou as falhas dos modelos asilares como única forma de tratamento dos pacientes com transtornos mentais e questionou a hegemonia do saber psiquiátrico que passou a ser alvo de críticas e reformulações.

Um dos maiores desafios da saúde mental era a construção de uma política voltada para as crianças e adolescentes que reconhecessem suas necessidades e seguissem as diretrizes do SUS. Enquanto para os adultos foi uma luta contra o que já existia, para as crianças foi uma luta para implantar a existência de algo novo. O CAPSi nasce com a proposta de transformação do modelo de assistência marcando a chegada de um novo compromisso público com o campo da infância e adolescência.

O presente estudo, no formato ensaio, teve como objetivo pensar em uma nova concepção e entendimento de práticas de cuidado e intervenções terapêuticas, ampliando espaços de forma a inserir crianças e adolescentes com transtornos mentais graves em atividades, artísticas, científicas, esportivas e culturais promovendo saúde. Ele é fruto de observação participante durante o trabalho dos autores no CAPSi do município de Paracambi, Rio de Janeiro, e foi desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Ciência, Arte e Cultura na Saúde, no Instituto Oswaldo Cruz – IOC, da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ.

A hipótese da pesquisa é que a construção de um projeto terapêutico que envolva espaços sociais, artísticos, esportivos e culturais permita que crianças e adolescentes com transtornos mentais graves possam ser favorecidas pelo

Scientia y Humanity

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

desenvolvimento da socialização, inclusão, estímulos de autonomia, independência, aprendizagem e interação mediante as diferentes estratégias de intervenção, respeitando a singularidade de cada um deles. Além de possibilitar aos trabalhadores desta clínica aplicar-se na lógica do cuidado compartilhado se utilizando de recursos terapêuticos como aliados importantes na transformação da cultura e entendimento do que é o louco, com ferramentas estratégicas na construção de novos cuidados na saúde mental.

Em termos metodológicos, o presente estudo foi concebido como uma pesquisa de observação participante, com caráter descritivo, desenvolvida no âmbito da atuação profissional da autora no município de Paracambi, RJ. Inicialmente temos uma abordagem na perspectiva histórica e uma revisão bibliográfica visando situar o problema da pesquisa e o objeto do estudo em um plano geral. Em seguida, temos uma abordagem mais específica visando situar o problema a partir de uma experiência no nível local. A partir dessas duas dimensões, a revisão bibliográfica e a observação participante, foi possível realizar uma reflexão sobre a intervenção do cuidado e práticas terapêuticas realizadas pela equipe interdisciplinar à criança e adolescentes com transtorno mental neste dispositivo de saúde.

Sua fundamentação teórica se baseia na ideia de que Arte e Ciência não são saberes antagônicos, pelo contrário, são formas distintas de produção de conhecimento que podem ser utilizadas para compreendermos um problema e irmos além dos saberes disciplinares. Segundo Ferreira (2010):

nossa proposta de conciliar Arte e Ciência vai ao encontro da necessidade de buscar novos rumos na educação e na formação profissional, a partir da criação de instrumentos teóricos e estratégias pedagógicas que facilitem e potencializem o aprendizado de ciências. Imersos no campo da Ciência, como pesquisadores da Fiocruz que somos, a aproximação com o campo da Arte parece ser uma boa alternativa, pois ela amplia a criatividade e a percepção e enriquece o ensino das ciências. Uma nova forma de produção de conhecimento deve, necessariamente, buscar canais de diálogo entre os diferentes saberes. (FERREIRA, 2010, p.270).

Inicialmente apresentaremos o processo histórico da loucura no município de Paracambi abordando o cuidado oferecido à criança e ao adolescente em um modelo de assistência marcado pela lógica da institucionalização. Em seguida

falaremos da institucionalização da infância no processo de transposição do modelo de assistência, demonstrando aluta para a construção de uma política pública voltada para a mudança do modelo de atenção, apresentando o CAPSi como proposta para a transformação do modelo de assistência prestada ao público infante juvenil. Ao final, apresentaremos a ampliação do cuidado na Saúde Mental Infante Juvenil em Paracambi, apresentando a proposta terapêutica de inserção de crianças e adolescentes usuários da saúde mental.

A partir de um levantamento bibliográfico foi possível perceber a compreensão do processo histórico da cidade que teve seu desenvolvimento sócio econômico no século passado, atrelado à expansão do polo industrial que atingiu o seu apogeu na década de 1950. Com o fechamento das indústrias têxteis e siderúrgicas, a economia teve um declínio e o Hospital Psiquiátrico Casa de Saúde Dr. Eiras, considerado o maior hospital psiquiátrico privado da América Latina (GULJOR, 2013 p.31), passou a ser o maior empregador do município. “Como decorrência do ponto de vista da assistência psiquiátrica, a grande herança desse período é a privatização dos serviços com características clientelistas e a constituição da chamada **indústria da loucura**” (MASSANARO, 2013, p. 52). Nas décadas de 1960 e 1970 a indústria da loucura era o principal recurso de sobrevivência dos munícipes de Paracambi.

A Casa de Saúde Dr. Eiras também abrigava crianças e adolescentes com grave sofrimento psíquico em seu pavilhão infantil. A pesquisa histórica apontou como funcionava a assistência infante juvenil, não só no município de Paracambi, mas também em toda cidade que ofertava assistência institucionalizada no Brasil. O levantamento bibliográfico salientou um quadro alarmante no cuidado oferecido àqueles que necessitavam de algum atendimento no campo da saúde mental infante juvenil. O modelo de assistência era marcado por um padrão de proteção submetido à lógica da institucionalização. As práticas sociais implicadas no cuidado em saúde mental acabavam se constituindo em instrumento de exclusão.

Scientia y Humanity

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

O município de Paracambi, atualmente com 47.124 habitantes³⁶ está localizado há aproximadamente 80 km da capital do estado. Última da cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro, também considerada pertencente à região centro sul do estado. Paracambi foi fundado como distrito em 1911. Com a união do distrito de Vassouras, denominado Taireté e o de Itaguaí, denominado Paracambi em 1960, formaram um único município, que manteve o nome de Paracambi por ser mais antigo.

De acordo com GULJOR (2013), o município cresceu como vila operária e se desenvolveu com a inauguração da Estrada de Ferro Dom Pedro II em 1861, que ligava a cidade do Rio de Janeiro a Paracambi. Com a chegada da companhia Brasil Industrial fundada em 1895, o município foi ficando mais populoso. Outras indústrias têxteis e siderúrgicas também vieram a se instalar no local e em 1918 havia 1.250 operários empregados. Keller (2006) relata que as indústrias foram responsáveis pelo grande desenvolvimento do município, que se emancipou política, econômica e socialmente em 1960. A história de desenvolvimento socioeconômico de Paracambi é baseada no modelo das vilas operárias inglesas do século XIX. A subsistência e o convívio social nessas vilas circulavam em torno de fábricas que forneciam o emprego, o lazer, a moradia e as regras de conduta dos habitantes (GULJOR, 2013). Nos anos 50, o município atinge seu ponto culminante no desenvolvimento industrial. Nesta época, a assistência médica era apenas garantida aos trabalhadores e dependentes vinculados ao sistema previdenciário. A Constituição de 1967 não havia introduzido o direito à saúde como o dever do Estado, mas afirmava a competência da União para determinar planos nacionais de saúde, além de permitir a colaboração entre entidades religiosas e o Estado.

Em 1963, é fundada a filial da Casa de Saúde Dr. Eiras em Paracambi, cuja sede localizava-se em Botafogo, Rio de Janeiro. A unidade Paracambi, exclusivamente psiquiátrica, recebia pacientes com problemas crônicos, chamados “sem possibilidades terapêuticas”. No período de sua criação, a instituição tinha capacidade de receber 2.550 internos. De acordo com

³⁶Dados do Censo 2016 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330360&search=rio-de-janeiro|paracambi>

Scientia y Humanity

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

Guljor (2013) neste período, era comum ouvir dizer que a Casa de Saúde Dr. Eiras era o maior hospital psiquiátrico privado da América Latina e já possuía em suas dependências uma clientela de longa permanência institucional. Yasui (2010) afirma os hospitais psiquiátricos foram transformando seu espaço interno, que além do tratamento, essas instituições segregavam e excluíam do convívio social. A loucura tornou-se então objeto médico: ganhou valor de doença. As instituições psiquiátricas foram locais reservados para a diminuição do poder dos indivíduos e a produção do saber médico.

Na década de 1970, mais uma instituição psiquiátrica é inaugurada no município, o Hospital Paracambi (bairro Cascata). Considerando o pequeno porte do município, Guljor (2013) relata que se formou um parque psiquiátrico na cidade, que adquiriu uma dimensão significativa e a Casa de Saúde Dr. Eiras, passou a ser o maior empregador local. Com o fechamento das indústrias têxtil e siderúrgica, a cidade de Paracambi iniciou um declínio econômico. Um número considerável de trabalhadores desempregados inicia o processo de “psiquiatrização” no município. De acordo com Guljor (2013), boa parte desses trabalhadores é inserida na carreira psiquiátrica, com vistas a obter auxílio doença e garantir os provimentos financeiros. O desenvolvimento capitalista, a disponibilidade das drogas psicotrópicas no mercado e a necessidade de reparação de mão de obra, projetaram mudanças sociais.

A partir de então o macro hospital Casa de Saúde Dr. Eiras passou a ocupar um espaço que ao mesmo tempo em que cuidava de soluções para a questão da saúde, provia o emprego da população e também retiravam da comunidade aqueles que infringiam o pacto social. De acordo com Massanaro (2013), nesta época, as clínicas psiquiátricas privadas aumentaram e através do convênio que tinham com o poder público, obtinham lucro fácil por meio da psiquiatrização dos problemas sociais. Criou-se assim a chamada Indústria da Loucura. Nas décadas de 1960 e 1970 a Indústria da loucura na cidade de Paracambi passou a ser uma fonte imprescindível para a sobrevivência dos seus municípios. De acordo com Guljor (2013) Paracambi passou a ser chamada de cidade dos loucos, a mesma denominação dada a cidade de Barbacena em Minas Gerais.

Scientia y Humanity

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

A Casa de Saúde Dr. Eiras também recebia e abrigava crianças e adolescentes com transtornos mentais e problemas neurológicos (GULJOR, 2013). Ao darem entrada na instituição ficavam instaladas no Pavilhão infantil Santa Rosa. Poucas literaturas discorrem sobre crianças abrigadas na Casa de Saúde Dr. Eiras. Rizzini (2008) afirma que a institucionalização infanto juvenil é um tema pouco abordado, porém é preciso romper o silêncio, tirar da invisibilidade e contribuir para que a história do confinamento de crianças e adolescentes não seja relegado ao esquecimento.

A ausência de liberdade através da institucionalização foi um dos métodos encontrados para segregar crianças e adolescentes pobres, delinquentes, deficientes, com transtornos mentais, entre outros considerados “incapazes” (BRASIL, 2014). Esse processo que se destinava a assistência da infância e adolescência resultou por um lado, na institucionalização do cuidado e pelo outro, na criminalização da infância pobre que acabou reproduzindo um quadro de desassistência, abandono e exclusão. Não havia uma tomada de responsabilidade do Estado, que ao contrário, oficializava este modelo de atenção e a concepção da criança a ser assistida: a deficiente social, a deficiente mental e a deficiente moral, ou seja, pobre, louco e delinquente (BRASIL, 2005a).

Para a compreensão do processo de desinstitucionalização, apresentaremos de forma sucinta como os importantes marcos “movimento da Reforma Psiquiátrica no Brasil e da Luta Antimanicomial” foram fundamentais nas transformações e mudanças sociais no que diz respeito à desinstitucionalização, humanização e assistência prestada no campo da saúde mental. O movimento da reforma apontou as inconveniências dos modelos asilares como única fonte de tratamento dos pacientes com transtornos mentais. De acordo com Couto (2004) um dos maiores desafios da saúde mental era a construção de uma política voltada para as crianças e adolescentes que reconhecessem suas necessidades e seguissem as diretrizes do SUS. Essa nova estruturação de política pública permitiu que os serviços ofertados a população infanto juvenil se apresentassem como uma nova proposta de cuidados as crianças e adolescentes com transtornos mentais que necessitavam de estratégias e formas de proteção por ações integradas.

Scientia y Humanity

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

Para entender a reforma psiquiátrica da criança e adolescente é necessário regressar aos primórdios da história da Reforma Psiquiátrica no Brasil, quando esta surge no contexto das lutas pela redemocratização do país nos anos 70 passando a ser conhecida como um movimento histórico de caráter político e social em favor das mudanças do modelo de atenção. De acordo com Paulo Amarante (2004), o principal objetivo da reforma psiquiátrica era poder transformar as relações que a sociedade, os sujeitos e as instituições estabeleceram com o louco e conduzir essas relações no sentido de estabelecer com a loucura uma relação de coexistência, troca, solidariedade e cuidados.

A Reforma tem sua própria história, que traz como vertente principal a desinstitucionalização, a superação da violência asilar, a defesa da saúde coletiva, justiça na oferta de serviços e produção de tecnologias de cuidado na substituição de manicômios por outras práticas terapêuticas (BRASIL, 2005b). “A Reforma Psiquiátrica surge com a tentativa de implementar uma modificação na cultura do entendimento do que é o louco” (PINTO, 2007, p.13). O movimento da reforma apontou as inconveniências dos modelos asilares como única fonte de tratamento dos pacientes com transtornos mentais. A hegemonia do saber psiquiátrico começou a ser questionada e passou a ser alvo de críticas e reformulações. A trajetória da reforma tem como ponto em comum a posição dos trabalhadores da saúde mental contra as formas excludentes e desumanas de atenção em vários países do mundo. A proposta do novo modelo depreenderia substituição dos hospitais psiquiátricos por uma rede de serviços da saúde mental. De acordo com Massanaro, (2013) essas ideias consistiam em intervir nas condições de formação da saúde mental, se ocupar dos diagnósticos precoces das doenças mentais e a readaptação do usuário à vida social. Só ocorreria a internação psiquiátrica quando tivessem esgotadas as outras possibilidades.

O início do movimento social pelos direitos dos pacientes psiquiátricos em nosso país pode ser identificado a partir de 1978 (BRASIL, 2005b). Neste período, familiares e trabalhadores da saúde mental começaram a denunciar a violência dos manicômios, e construir críticas ao modelo hospitalocêntrico na assistência às pessoas com transtornos mentais. Em 1987, com a proposta de mudança aos princípios éticos da assistência e a luta sob as várias formas de

opressão social, sob o lema: “Por uma sociedade sem manicômios” nasce em Bauru, interior de São Paulo, o Movimento dos trabalhadores em Saúde Mental (MTSM) formado por trabalhadores da saúde mental, familiares, sindicalistas e membros de associações de pessoas com o histórico em internações psiquiátricas. “Esse movimento começa a construir uma crítica ao modelo asilar e ao saber psiquiátrico, passa a denunciar a violência nos manicômios, o comércio da loucura e a supremacia de uma rede privada de assistência” (BRASIL, 2005b, p.7). O movimento passa a propor novas formas de trabalho que pudessem romper com o modelo hospitalocêntrico. A partir daquele momento estava posto o desafio para o campo da saúde mental “Os trabalhadores da saúde mental se posicionaram contra as condições de vida e a forma excludente e desumana de atenção que estavam submetidas às pessoas portadoras de transtorno mental” (MASSANARO, 2013, p.63). O movimento foi redesenhando suas diretrizes, a base do seu modelo assistencial e o objeto da sua intervenção. De acordo com Amarante (1995), desde quando surgiu até os dias de hoje, o MTSM vem organizando diversas atividades artísticas, culturais e científicas nas principais cidades do país, com o objetivo de sensibilizar e envolver novos atores sociais na questão.

Em 1989, a luta do movimento da Reforma Psiquiátrica (luta ou movimento antimanicomial) ganhou força nos campos legislativos e normativos após a regulamentação a Lei 10.216 de 06/04/2001 dispõe sobre a proteção e o direito das pessoas portadoras de transtorno mental e redireciona o modelo assistencial em saúde mental (Lei 10.216, 2001). Essa Lei impõe um novo ritmo ao processo da reforma psiquiátrica no Brasil quando ganha maior sustentação e passa a consolidar-se, estabelecendo a necessidade de política específica e reabilitação psicossocial para pessoas com longa história de permanência em hospitais psiquiátricos. Em 2001, acontece em Brasília a III Conferência Nacional de Saúde Mental que consolida a Reforma Psiquiátrica como uma política de governo, a implantação de redes de serviços comunitários territoriais de saúde e confere ao CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) o valor estratégico para a mudança no modelo de assistência à saúde mental. De acordo com Pinto (2007), a existência do CAPS marca a possibilidade de cuidar sem excluir.

Scientia y Humanity

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

A Reforma psiquiátrica foi ganhando seus contornos, porém um dos maiores desafios da saúde mental era a construção de uma política voltada para as crianças e adolescentes que reconhecessem suas necessidades e seguissem as diretrizes do SUS. Faltavam diretrizes políticas que instituíssem o cuidado no campo da atenção pública para as crianças e jovens, além da falta de tomada de responsabilidade do Estado pelas ações oficiais de cuidado (Brasil, 2005a). Muitas vezes o que se via era um quadro de abandono, desassistência e exclusão.

Havia uma escassez de cobertura pública com a infância. As crianças e adolescentes com transtornos mentais se encontravam algumas vezes dentro das unidades psiquiátricas hospitalares e grande parte viviam abrigados em dispositivos de assistência social, abrigos construídos com objetivo de cumprir a função de cuidado e proteção às crianças (COUTO, 2004). Estes dispositivos apresentavam condições insalubres de sobrevivência e não existiam trabalhos que sustentassem a condição de sujeitos dessas crianças. Nestes abrigos, acabavam se tornando instrumentos de exclusão, pois não se encontravam incluídos no sistema formal de saúde, eram somente parte da assistência social “[...] uma vez que “abrigadas” não faziam parte de nenhum tratamento psicológico nem educacional” (PINTO, 2007, p.14). Nesses abrigos eram oferecidas em grande parte uma assistência determinada pela montagem de dispositivos mais pedagógicos do que clínico.

De acordo com Couto (2004) as ações que caracterizam a política pública infanto juvenil passam a ser regidas por princípios pautados em uma ética e em uma lógica de cuidados. Essa nova estruturação de política pública permitiu que os serviços ofertados a população infanto juvenil se apresentassem como uma nova proposta de cuidados a um grupo vulnerável na sociedade, entre eles crianças e adolescentes em sofrimento psíquico que necessitavam de estratégias e formas de proteção por ações integradas. Historicamente, ficou evidente a necessidade de um espaço de cuidado que substituísse os antigos modelos asilares e oferecesse uma rede de assistência em saúde mental implicada na escuta clínica do sujeito. De acordo com Brasil (2005b) essas mudanças importantes começaram a acontecer logo após a III Conferência Nacional de Saúde Mental em 2001, quando os CAPS, passaram a ter um valor

estratégico para a Reforma Psiquiátrica brasileira, atuando como organizador de uma rede substitutiva aos hospitais psiquiátricos.

Os CAPS promovem a articulação do serviço de saúde e da rede territorial, operam com as portas abertas e têm objetivo de oferecer cuidado aos portadores de sofrimento psíquico e usuários de álcool e droga (Brasil, 2004a). Este equipamento substitutivo aos antigos hospitais psiquiátricos acolhe as demandas que chegam até o serviço, sejam de forma espontânea ou referenciada, sempre pautadas no vínculo com os usuários e seus familiares.

Para o cuidado específico infantil foi consolidado o Centro de Atenção Psicossocial infante Juvenil (CAPSi) através da publicação da Portaria 336/2002 (Portaria nº 336, 2002), como equipamento privilegiado para atenção psicossocial à criança e adolescentes com transtorno mental no âmbito do SUS (BRASIL, 2014). Para este fim, o equipamento apresenta diversas formas de organizar o cuidado, dividindo o olhar com cada integrante da equipe para que se garanta a plasticidade necessária que responda as demandas dos usuários. São dispositivos que potencializam os cuidados construídos de acordo com a necessidade dos sujeitos e com o cotidiano dos serviços de saúde mental (BRASIL, 2013a). Com a inauguração dos primeiros CAPSis no Brasil na cidade do Rio de Janeiro, foi marcada a chegada de um novo compromisso público com o campo da infância e adolescência no que diz respeito ao tratamento dos transtornos mentais.

O CAPSi é um dispositivo de saúde mental voltado para o público infante juvenil. É um serviço público, territorial, financiado com recurso do SUS com a função de regular a atenção em saúde mental com base na integralidade do cuidado (BRASIL, 2013a). É um espaço diferente dos poucos que foram oferecidos às crianças ao longo da história psiquiátrica. Ao ser incluído no campo de assistência pública, o CAPSi responde uma dívida história no campo da saúde mental, se responsabilizando pelo cuidado e tratamento de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves (Couto, 2004). Atualmente o CAPSi se estabelece como base de sustentação da saúde mental pública infante juvenil.

Quando chegam ao CAPSi, a criança e sua família é recebida por um técnico de referência que faz o acolhimento numa relação humanizada e

Scientia y Humanity

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

acolhedora. A família acolhida é incluída na parceria do trabalho, pois se entende a família como cuidadora nas situações de doenças dos seus membros e cabe aos profissionais orientá-la e fortalecê-la, pois esta é de grande importância para o andamento do tratamento. De acordo com Brasil (2004) a família é considerada parceira no tratamento e muitas vezes, são o elo mais próximo que os usuários têm com o mundo. Para além do trabalho realizado na atenção à criança, também é oferecido apoio à família. A partir do primeiro contato feito com a família ou a criança, se inicia uma linha de cuidados em diferentes regimes de tratamento onde são desenvolvidas diversas atividades terapêuticas (BRASIL, 2013a). A família é acolhida e incluída como parceira no trabalho, e tem grande importância no andamento do tratamento. “Entende-se que não basta tratar o portador de sofrimento psíquico isoladamente, mas ofertar cuidados a todos àqueles que compõem o núcleo familiar” (AZEVEDO E MIRANDA, 2011, p. 339).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atribui ao SUS a função de promover o direito à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o desenvolvimento sadio e harmonioso, por meio do acesso universal às ações e aos serviços para a promoção, a proteção e a recuperação da saúde. (Lei nº 8.069, 1990). No ano de 2011, foi instituído pela Portaria MS/GM nº 3.088, a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) que “[...] prevê a criação, a ampliação e a articulação de pontos de atenção à saúde para pessoas com sofrimento ou transtorno mental no âmbito do SUS”. (BRASIL, 2014, p.29). A rede de atenção à saúde mental do SUS define-se assim, de base comunitária e para que seja organizada deve-se ter a noção de território. De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2014) a articulação da RAPS tem objetivo de ampliar o acesso à atenção psicossocial, promover o vínculo das pessoas com transtornos mentais e de suas famílias aos pontos de atenção, qualificando o cuidado e promovendo a constituição de um conjunto de referências capazes de acolher essas crianças e suas famílias e acompanhamento contínuo de atenção às urgências. A organização da RAPS deve ocorrer de acordo com os contextos do município e da região em parceria com os diversos pontos de atenção articulados conforme as necessidades dos usuários e dos seus familiares. As articulações intersetoriais são parcerias para

a garantia dos direitos das crianças e adolescentes com transtorno mental à educação, à saúde e à inserção destes na vida comunitária.

Ao rever a história da institucionalização infanto juvenil Couto (2004) mostra que as crianças e adolescentes eram destinadas a um confinamento infundável no sistema de abrigo, submetidas à invisibilidade e a um silêncio devastador. Após a chegada do CAPSi foi marcada o início de um novo compromisso público com o campo da infância e adolescência no que diz respeito ao tratamento dos transtornos mentais. A construção do campo multidisciplinar permitiu que os profissionais realizassem com seriedade todas as atividades pautadas em padrões éticos que norteassem as novas propostas terapêuticas. As últimas décadas foram marcantes na substituição do modelo asilar pelo modelo de atenção psicossocial com novos investimentos em recursos que valorizassem as formas de cuidado (CREPOP/CFP, 2013). Entre algumas estratégias utilizadas, se destacam os ateliês, oficinas e coletivos clínicos.

Uma das principais formas de tratamento ofertadas no CAPSi são as oficinas terapêuticas (BRASIL, 2004). Para serem consideradas terapêuticas, as oficinas devem possibilitar aos usuários do serviço, um lugar de expressão e acolhimento. Para este fim, elas avançam no caminho da reabilitação psicossocial permitindo a possibilidade da criança projetar os seus conflitos através da arte, do seu potencial criativo, da sua expressão e a imaginação. O recurso das oficinas em saúde mental possibilita o fortalecimento da autoestima, a confiança e a expressão da subjetividade (AZEVEDO E MIRANDA, 2011). As configurações das oficinas terapêuticas são diversificadas de acordo com a demanda de cada serviço.

As oficinas terapêuticas constituem um importante instrumento de ressocialização à medida que propõe como pensar e atuar de forma coletiva (AZEVEDO E MIRANDA, 2011). Neste sentido, elas podem ser produzidas de diversas maneiras com atividades que tenham lugar na cultura e na arte, em cujos campos as crianças tornam livres algumas formas de se expressar. Nos CAPS, a arte em suas várias expressões vem sendo utilizada nas oficinas terapêuticas, embora em alguns casos a apropriação do seu campo conceitual pelos técnicos em saúde mental ainda ocorra de forma incipiente. Neste sentido,

Scientia y Humanity

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

a“arte é capaz de produzir subjetividades, catalisar afetos, engendrar territórios desconhecidos e/ou inexplorados” (AZEVEDO E MIRANDA, 2011, p.341).

Os ateliês assim como as oficinas são espaços que valorizam os processos de subjetivação, organizam, estruturam e são fundamentais para a construção da clínica. Eles trazem uma abertura para a comunicação e permite a expressão de conteúdos internos proporcionando a elaboração de conflitos psíquicos. Através destes dispositivos, pode-se intervir com ferramentas ou simplesmente permitir que o espaço terapêutico fique livre para a produção da subjetividade e o enriquecimento do contato da criança com o mundo.

Outro recurso utilizado nos CAPSis é o coletivo clínico que é um espaço onde crianças e adolescentes em sofrimento psíquico podem falar ou expor seu sofrimento através da disponibilidade da escuta. A escuta é uma ferramenta de extrema importância neste dispositivo e a abordagem psicanalista contribui para um trabalho no qual o sujeito deve ser sempre escutado para acolher e resgatar a subjetividade. Pinto (2007) vem falar que a abordagem psicanalítica se configura na construção de um trabalho no qual o sujeito precisa ser escutado considerando a singularidade de cada caso, o que não é uma tarefa fácil, mais extremamente necessária. Muitas vezes alguns usuários com transtorno mental chegam ao serviço de diversas maneiras, medicados e até diagnosticados, mas sem que se tenha sido feita nenhuma escuta cuidadosa. O trabalho da escuta psicanalista trouxe visibilidade a essas crianças, pois são considerados sujeitos no campo da linguagem com grandes possibilidades de inserção social (PINTO, 2007).

O trabalho com a criança e adolescente no CAPSi não é realizado somente através da escuta, mas também mediante a pequenas brechas que surgem a partir dos seus interesses e podem ser potencializadas ajudando-os na relação com os outros. De acordo com Brasil (2013a) é construído um trabalho subjetivo com essas crianças, dando valor a algumas situações que aparecem como atos involuntários principalmente pelos autistas, como tapar o ouvido, virar a cabeça, se sujar etc. O trabalho feito com as crianças e adolescentes em sofrimento psíquico, precisa ser suportado pelas pessoas que trabalham com esses sujeitos (PINTO, 2007). Muitas vezes o profissional tem que aprender a lidar com a própria angústia, reconhecendo que algumas

crianças e adolescentes apresentam uma forma peculiar de se posicionar frente à realidade e na sua relação com os demais. Esse modo de se posicionar expressa a singularidade de cada caso.

O CAPSi de Paracambi teve como antecedente o ambulatório ampliado de saúde mental infanto juvenil que funcionava no município desde 2008 e iniciou suas atividades como Centro de Atenção Psicossocial infanto juvenil em 2013, como equipamento privilegiado para atenção psicossocial à criança e adolescentes com transtorno mental no âmbito do SUS em substituição ao antigo modelo hospitalocêntrico transformando a história de atenção e cuidado infanto juvenil neste município. Para este fim, de acordo com Brasil (2013a) o dispositivo apresenta diversas formas de organizar o cuidado, dividindo o olhar com cada integrante da equipe. De acordo com Azevedo e Miranda (2011) as propostas terapêuticas do CAPSi contam com diversas abordagens para atender as complexidades das demandas e as necessidades das crianças e adolescentes com grave sofrimento psíquico. São recursos que compreendem uma série de dinâmicas diversificadas que são pensadas e discutidas pelos trabalhadores da saúde mental, usuários e familiares que fazem parte do serviço.

Ainda de acordo com as autoras (AZEVEDO E MIRANDA, 2011) um dos grandes desafios dos CAPS hoje em dia, representa a articulação intersetorial e social, capaz de (re) inserir o sujeito com transtorno mental e sua família à dinâmica comunitária, através de ações e espaços melhor ampliados e estruturados em outros territórios. Compreendendo a complexidade deste desafio, para além das propostas e recursos apresentados no espaço físico do Capsi e da articulação com a Rede de atenção à saúde, começou-se a pensar em uma proposta a ser entregue no município de Paracambi, que medrasse os espaços ofertados para crianças e adolescentes em sofrimento psíquico grave, refletindo a importância de estarem inseridos em outros locais que oferecessem recursos e alternativas para a ampliação de laços sociais e o favorecimento da inserção em contextos diversos. Nessa perspectiva, alguns profissionais de saúde do Capsi de Paracambi através das suas práticas, saberes e o cotidiano do serviço começaram a se estruturar para a formulação de um projeto que contribuísse para mudanças e melhoramentos das práticas em saúde. Para tanto, foi pensado na construção deste projeto como uma nova concepção e

Scientia y Humanity

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

entendimento de práticas de cuidado e intervenções terapêuticas, que envolvesse o território e que trabalhasse na ampliação de espaços de forma a inserir crianças e adolescentes com transtornos mentais graves em atividades, artísticas, esportivas e culturais. Desse modo, foi gerado o projeto Ampliar, no município de Paracambi, RJ.

Entende-se que inserção de crianças e adolescentes em outros espaços que envolvam atividades artísticas proporcione naturalmente seu potencial criativo “a arte é capaz de produzir subjetividades, catalisar afetos, engendrar territórios desconhecidos e/ou inexplorados” (AZEVEDO E MIRANDA, 2011, p. 2). Ainda que profissionais da área não entendam a relação entre arte e terapia a sua significação na reabilitação está na possibilidade da criança e do adolescente descobrirem suas potencialidades para conquistar espaços sociais. O projeto Ampliar abre espaços para pensar na relação da criança com a arte instaurando um novo olhar que visa entender a criança como um todo, não apenas a saúde mental, como também o cuidado com a saúde física pensando na relação da criança com o seu corpo e inserção social. Bontempo (2008) afirma que crianças e adolescentes com transtorno mental grave apresentam em geral, dificuldade de situar-se em relação ao seu corpo. São usuários que trazem vivências e questões de fragmentação do próprio corpo. Diante disto, a atividade físico-esportiva pode tornar-se um instrumento capaz de amenizar o sofrimento, um mediador das relações do sujeito com o mundo. Podendo apresentar-se também enquanto instrumento de comunicação através da linguagem corporal.

A portaria 336/2002 do Ministério da Saúde abre possibilidades para a inclusão de práticas esportivas com o objetivo de dar suporte ao seu modelo assistencial. Estabelece que os CAPS/CAPSIs devam incluir em suas modalidades de tratamento atividades de suporte social, tais como: “atividades comunitárias enfocando a integração da criança e do adolescente na família, na escola, na comunidade ou quaisquer outras formas de inserção social; desenvolvimento de ações intersetoriais” (BRASIL, 2004a, p.2). Sabe-se que os benefícios do esporte e da atividade física não se limitam, simplesmente, ao bem-estar da pessoa. As atividades físicas e esportivas proporcionam oportunidades de aprendizagem, bem como prazer e autoestima, melhorando a qualidade de vida e promovendo saúde.

Scientia y Humanity

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

Para além das atividades artísticas e esportivas, o projeto Ampliar também conta com a inserção de crianças e adolescentes em espaços culturais, pois através da dança, música, imagens, verbalizações, leitura, escrita, desenhos, as crianças podem apresentar a criatividade e expressar a subjetividade. De acordo com Pinto (2007), o trabalho com crianças e adolescentes em sofrimento psíquico grave incide menos sobre a tentativa de cura e mais sobre a produção da subjetividade.

O município de Paracambi oferece alguns espaços culturais. A antiga instalação da fábrica Brasil Industrial que foi inaugurada em 1895, hoje é um espaço conhecido como Fábrica do conhecimento. A antiga fábrica de tecidos fez parte da história de Paracambi e após o seu fechamento em 1985, a instalação foi tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC). Em 2001, foi comprada pela prefeitura e então transformada na Fábrica do Conhecimento ou universidade municipal como é conhecida. Atualmente, o espaço é um grande complexo onde funcionam a Companhia Municipal de Balé, o Planetário, o Espaço Cinema e Arte e o núcleo da Escola de Música Villa-Lobos; além do Espaço da Ciência e de uma brinquedoteca. Lá também estão instaladas as secretarias municipais de Cultura e de Meio Ambiente.

A inserção de crianças e adolescentes com grave sofrimento psíquico no contexto cultural não é um trabalho direcionado para a cura, mas que possibilita modos de estar na vida, de se expressar, que estimula e amplia a linguagem, comunicação e a socialização. “É preciso desconstruir a intervenção orientada pela cura e construir ações orientadas para a finalidade da emancipação e comprometidas com a criação de possibilidades de produção de vida e de participação e convivência social” (CREPOP/CFP, 2013). A partir do momento que são livres para expressar a subjetividade, projetam seus conflitos e avançam para o caminho da reabilitação psicossocial.

O projeto envolveu crianças e adolescentes com transtornos mentais graves em espaços que permitisse maiores recursos e alternativas. Assim, ao serem levados a refletir sobre a construção de projetos terapêuticos, os profissionais planejaram as ações, a partir das diretrizes políticas, fundamentação teórica, da dimensão de suas práticas e saberes e de experiências no campo da saúde mental. Para a conclusão do projeto no

Scientia y Humanity

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

contexto social, Vasconcelos *et al.* (2016) assinala que é essencial a participação do usuário e de sua família junto à equipe de saúde, num movimento que congregue a rede assistencial e social de apoio para discussão do cuidado psicossocial.

Ao longo deste trabalho procurou-se apresentar como o modelo de assistência ofertado às crianças e adolescentes com transtornos mentais graves era marcado por um padrão de proteção submetido à lógica da institucionalização e mostrar como a assistência à infância no nosso país segregava, confinava, e submetia as crianças e adolescentes ao silêncio e ao esquecimento. O levantamento bibliográfico mostrou que as crianças e adolescentes com transtornos mentais que viviam asilados, aos poucos perdiam seus referenciais e sua história devido ao afastamento da convivência familiar e comunitária. Muitas crianças com graves comprometimentos físicos ou mentais eram encaminhadas para instituições consideradas adequadas para esses casos e muitas acabaram tendo seu quadro agravado durante a sua vida institucional entre tantas carências e falta de profissionais capacitados para reconhecer as singularidades de cada caso.

Muitas vezes eram indicados procedimentos de internação como meio de intensificar o cuidado. Os locais de internação começaram a aumentar e o único olhar possível para essas crianças e adolescentes era o biológico, onde o médico psiquiatra, através do seu conhecimento especializado, era tido como detentor da cura dos males da loucura. O estudo evidenciou que não havia uma tomada de responsabilidade do Estado pelas ações de cuidado que, pelo contrário, reforçava o antigo modelo de assistência. O movimento da Reforma Psiquiátrica e da luta antimanicomial construiu uma crítica ao modelo asilar e ao saber psiquiátrico, produzindo uma ruptura nos modelos hegemônicos de cuidado revertendo à lógica institucionalizante.

A inauguração dos primeiros CAPSis no Brasil marcou a chegada de um novo compromisso público com o campo da infância e adolescência e ao ser incluído na assistência pública, o CAPSi produz uma transformação no campo da saúde mental, se responsabilizando pelo cuidado e tratamento de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves. Compreende-se que o contexto histórico mudou, mas apesar do grande avanço que houve após a Reforma

Scientia y Humanity

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

Psiquiátrica no que diz respeito à saúde mental da criança e do adolescente, percebe-se que a maior parte da atenção e cuidado com esse público é realizado dentro de um dispositivo de saúde que favorece a ampliação de laços sociais, porém limita o potencial criativo e inovador apenas a um espaço físico. É preciso ter cuidado para não reproduzir a lógica da institucionalização, o que pode representar um retrocesso para a Reforma Psiquiátrica no Brasil.

A pesquisa apontou a importância de novos espaços de atenção e cuidado para essas crianças e adolescentes para além dos muros do CAPSi de forma a medrar recursos e alternativas para a ampliação de laços sociais e o favorecimento da inserção em contextos diversos. Além de possibilitar a visibilidade dessas crianças e aperfeiçoar as políticas públicas de modo a não reproduzir a história de exclusão e asilamento pela qual passaram durante anos.

Neste sentido, embasado na fundamentação teórica e observação participante, se sustenta a hipótese do estudo de que a construção de um projeto terapêutico que envolva espaços sociais, artísticos, esportivos e culturais, permita que crianças e adolescentes com transtornos mentais graves possam ser favorecidas pelo desenvolvimento da socialização, inclusão, estímulos de autonomia, independência, aprendizagem e interação da criança e do adolescente mediante as diferentes estratégias de intervenção, respeitando a singularidade de cada caso. Além de possibilitar aos trabalhadores desta clínica aplicar-se na lógica do cuidado compartilhado se utilizando de recursos terapêuticos como aliados importantes na transformação da cultura e entendimento do que é o louco, com ferramentas estratégicas na construção de novos cuidados na saúde mental.

Nossa proposta busca a conciliação de dois campos fundamentais do pensamento e a utilização de duas linguagens, da Ciência e da Arte, utilizando-as como estratégias pedagógicas para o ensino e a inclusão social. Acreditamos que a arte pode dialogar com a ciência de modo a tornar as coisas mais belas e compreensíveis, artistas e cientistas produzem modos de pensar que nos ajudam perceber a realidade, a sociedade e a natureza. Nas nossas oficinas a intuição artística, assim como a abordagem científica promovida pela equipe, são ferramentas fundamentais para ampliar a capacidade de expressão desses jovens com transtornos mentais e nos possibilitam a criação de novas

abordagens de ensino, o despertar da intuição artística, o desenvolvimento de outras formas de expressão e a ampliação da sensibilidade e da percepção do mundo ao redor. Ao transformarmos os aspectos lúdicos das atividades em metodologia de ensino, ao percebermos as nuances e pequenas variações dos comportamentos em diagnóstico terapêutico e ao oferecermos um tratamento diferenciado, integrando atividades lúdicas (observações artísticas) e percepção dos padrões (observações científicas), estamos criando uma metodologia e oferecendo instrumentos para que os profissionais possam ressignificar o espaço terapêutico.

Esse trabalho é o primeiro passo para um estudo mais aprofundado sobre a utilização de linguagens artísticas em diálogo com uma perspectiva científica e voltada para o trabalho com jovens com transtornos mentais. Desta forma, novas pesquisas são necessárias para que se possa ter maior clareza da efetividade do projeto implantado. O acompanhamento do percurso destas crianças e adolescentes torna-se necessário para tal análise. Embora ainda existam muitos desafios, cabe ressaltar que este é um campo ainda em construção. Neste sentido, as oficinas artísticas não são mero passatempo ou recreação, são formas estruturadas de pensamento, estratégia de aproximação, sensibilização e provocação de alunos e profissionais do campo da Saúde Mental. Por fim, entende-se que o CAPSi atende o que preconiza a Reforma Psiquiátrica no Brasil no que diz respeito aos cuidados, atenção e humanização dos serviços prestados na atenção à saúde mental da criança e adolescente, com potencial para transformação cultural e expansão dos seus horizontes para o cuidado com a saúde mental infanto juvenil para além dos muros.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Novos sujeitos, novos direitos**: o debate em torno da reforma psiquiátrica. *Cadernos de Saúde Pública*, 11(3), 491-494.1995.

AMARANTE, P. **Saúde Mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro. Editora FioCruz, 2007.

AZEVEDO, D. M., MIRANDA, F. A. N.. **Oficinas terapêuticas como instrumentos de Reabilitação Psicossocial**: percepção de familiares. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 15(2), 339-345. 2011.

Scientia y Humanity

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Secretaria de atenção à Saúde. Departamento de ações Programáticas Estratégicas. *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. Documento apresentado à conferência Regional de Reforma dos serviços de saúde mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS: Brasília, 2005b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde mental*(Cadernos de Atenção Básica, n. 34). Brasília: Ministério da Saúde, 2013b.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos*. Brasília: Ministério da Saúde.

COUTO, M. C. V. **Novos desafios à Reforma Psiquiátrica brasileira:** necessidade da construção de uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes. In T. Ferreira (Org.). *A criança e a saúde mental: enlances entre a clínica e a política* (pp. 61-74). Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

FERREIRA, F.R. **Ciência e Arte:** investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 261-280, jan./abr. 2010.

GULJOR, A. P. F. **O fechamento do hospital psiquiátrico e o processo de desinstitucionalização no município de Paracambi:** um estudo de caso. Tese de doutorado, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, Brasil. 2013.

KELLER, P. F. (2006). Cotidiano operário & Complexo fabril: fábrica com vila operária em Paracambi-RJ. *Enfoque: Revista Eletrônica dos Alunos PGSA/IFCS/UFRJ*, 5(1). Recuperado em <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/ojs/index.php/enfoques/article/view/36/29>

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União* 1990. (p. 13563). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Scientia y Humanity

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

Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm

MASSANARO, H. H. M. A. (org.). **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) no CAPS**. Brasília: Centro de Atenção Psicossocial, Conselho Federal de Psicologia, 2013.

PINTO, R. F. **Capsi para crianças e adolescentes autistas e psicóticos: a contribuição da psicanálise na construção de um dispositivo clínico**. Rio de Janeiro: Museu da República.

Portaria nº 336 de 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre os Centros de Atenção Psicossocial - CAPS, para atendimento público em saúde mental, isto é, pacientes com transtornos mentais severos e persistentes em sua área territorial, em regime de tratamento intensivo, semi-intensivo e não-intensivo. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2002/portaria-336-19-fevereiro-2002-333439-publicacaooriginal-1-ms.html>

RIZZINI, I. **Do confinamento ao acolhimento Institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência: desafios e caminhos**. Rio de Janeiro: CNPq, Ministério da Saúde. 2008.

VASCONCELOS, M. G.; JORGE, M. S. B.; BEZERRA, I. C. e FRANCO, T. B. **Projeto terapêutico em Saúde Mental: práticas e processos nas dimensões constituintes da atenção psicossocial**. *Interface* (Botucatu), 20(57), 313-23. 2016.

YASUI, S. **Rupturas e encontros: desafios da Reforma Psiquiátrica Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora FioCruz. 2010.

AFRO-BRASILEIROS: NACIONALISMO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL SOB A PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

Cristina Ferreira de Assis³⁷
Flávio Gonçalves dos Santos³⁸

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as teorias pós-coloniais sobre identidade cultural e nacionalismo, compreendendo como os afro-brasileiros estão inseridos nesse debate. Para isso, nos apropriamos dos conceitos de Atlântico Negro e de Diáspora africana a partir dos estudos de Paul Gilroy (2001) e Stuart Hall (2003; 2006) chegados ao Brasil nos anos 2000. O debate aqui apresentado é parte de um estudo maior realizado no sul da Bahia que teve como objetivo investigar o lugar social dos afro-brasileiros na escrita da história do Brasil nas primeiras décadas da República, isto é, após a abolição da escravidão. Dentre alguns dos resultados encontrados, verificou-se como a assimilação cultural foi uma estratégia utilizada por países colonialistas na busca por viabilizarem a tentativa de unidade e de homogeneização identitária em seus processos de formação nacionais. Por sua vez, no Brasil, as teorias raciais contribuíram para a escrita de uma história onde os afro-brasileiros foram reduzidos e invisibilizados. Nesse sentido, compreendemos que a elaboração de uma nova narrativa baseada no pós-colonialismo nos permite dar lugar aos grupos subalternizados sinalizando a pluralidade de lugares e experiências negligenciadas pelas antigas narrativas generalizantes e etnocêntricas sobre os povos colonizados. Ressaltamos a importância desse estudo como parte da compreensão ocidental onde o racismo está amparado. Para isso, há que retomar aos temas como o colonialismo e o nacionalismo e a forma como estes se relacionam a nossa forma de representar as identidades.

PALAVRAS-CHAVE: afro-brasileiros, pós-colonialismo, identidade, nacionalismo.

RESUMEM: Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir teorías poscoloniales sobre identidad cultural y nacionalismo, entendiendo cómo se insertan los afrobrasileños en este debate. Para eso, nos apropiamos de los conceptos del Atlántico negro y la diáspora africana basados en los estudios de Paul Gilroy (2001) y Stuart Hall (2003; 2006) llegaron a Brasil en la década de 2000. El debate presentado aquí es parte de un estudio más amplio realizado en el sur de Bahía, cuyo objetivo era investigar el lugar social de los afrobrasileños en la escritura de la historia brasileña en las primeras décadas de la República, es decir, después de la abolición de la esclavitud. Entre algunos de los resultados encontrados, se verificó cómo la asimilación cultural era una estrategia utilizada por los países colonialistas en la búsqueda para hacer posible el intento de unidad y homogeneización de la identidad en sus procesos de formación nacional. A su vez, en Brasil, las teorías raciales contribuyeron a escribir una historia en la que los afrobrasileños se redujeron y se hicieron invisibles. En este sentido, entendemos que la elaboración de una nueva narrativa basada en el poscolonialismo nos permite dar cabida a grupos subordinados, señalando la pluralidad de lugares y experiencias descuidadas por las viejas narrativas generalizadoras y etnocéntricas sobre los pueblos colonizados. Hacemos hincapié en la importancia de este estudio como parte de la comprensión occidental donde se apoya el racismo. Para eso, es necesario volver a temas como el colonialismo y el nacionalismo y la forma en que se relacionan con nuestra forma de representar las identidades.

Palabras-claves: afrobrasileños, poscolonialismo, indentidad, nacionalismo.

1 INTRODUÇÃO

³⁷ Mestra em Educação. Mestranda em História. E-mail: cristinaferreiraassis@gmail.com

³⁸ Professor e Doutor na Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História: Atlântico e Diáspora Africana. E-mail: fgsantos@uesc.br

Objetivando ressignificar o lugar social de afro-brasileiros na formação identitária e nacional, esse artigo se constitui a partir da perspectiva pós-colonial se desdobrando sobre os conceitos de Atlântico Negro e de Diáspora africana. A discussão apresentada é parte de um recente estudo realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, no sul da Bahia, cujo objetivo foi compreender as representações sobre afro-brasileiros na escrita da história após a abolição. Na pesquisa, nos baseamos na produção de manuais didáticos enquanto fontes históricas e na narrativa de intelectuais brasileiros nesse processo. No decurso da formação nacional, verificou-se que as teorias raciais de cunho pseudocientífico do século XIX contribuíram para reduzir a presença de afro-brasileiros de forma a invisibilizá-los na história do Brasil.

Entendemos que os conceitos de identidade cultural e nacionalismo são de fundamental importância para a investigação centralizada nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Durante a análise, nos apropriamos dos estudos pós-coloniais chegados ao Brasil nos anos 2000, especialmente a partir de Paul Gilroy (2001) e de Stuart Hall (2003), no intuito de questionar o entendimento sobre identidade cultural quando se fala em afro-brasileiros. Desta forma, a discussão apresentada neste artigo é parte da produção dissertativa cujos resultados também poderão ser encontrados em outros espaços acadêmicos e periódicos.

Mediante a perspectiva acima apresentada, o presente artigo dialoga com os estudos pós-coloniais, compreendendo-se o lugar dos povos subalternizados frente às narrativas generalizadas e etnocêntricas sobre populações colonizadas. Não se trata, contudo, de romper com um passado colonial, mas de entender e de reconhecer que lugares e falas nesse passado devem ser (re) interpretadas e ressignificadas. Essa releitura remete-se à diáspora africana e sua ligação ao campo da cultura e mais especificamente sobre sua relação com os efeitos de nossas origens e as perspectivas de enfrentamento à escravidão.

Os processos diaspóricos, a circularidade de pessoas e valores, a manutenção de laços e relacionamentos, por meio do Atlântico, as próprias relações políticas, econômicas e sociais têm sido cada vez mais reabastecidas pela historiografia recente impulsionando indagações como a motivação dessa

proposta. Para isso, discutiremos neste trabalho o conceito de “Atlântico” (ARMITAGE, 2014) e mais especificamente o de “Atlântico Negro” (GILROY, 2001). Partindo dessa perspectiva, a compreensão sobre diáspora africana também será abordada relacionando-se a ela os conceitos de: nação/nacionalismo (ANDERSON, 2008; HOBBSAWN, 1990); identidade nacional e cultural, raça e África na modernidade (HALL, 2003; 2006; MBEMBE, 2001). Com o intuito de demonstrar como as identidades nacionais foram construídas, pretende-se discutir essa relação a partir da descolonização.

Por sua vez, este artigo revela a importância de literaturas que questionem a homogeneidade por trás da identidade cultural de afro-brasileiros em contraposição às narrativas produzidas em nosso passado, haja vista que influenciaram no pensamento e na estrutura social de povos colonizados.

2 O LUGAR DO “OUTRO”: OS AFRO-BRASILEIROS E A CRÍTICA PÓS-COLONIAL

A discussão a seguir visa relacionar os conceitos de Atlântico e de Diáspora africana a partir das perspectivas pós-coloniais, compreendendo-se ainda os conceitos de: identidade nacional e cultural e nacionalismo. Nessa perspectiva, objetiva-se relacionar a discussão ao processo de exclusão dos afro-brasileiros na formação da identidade nacional e da história brasileira reduzindo-os unicamente à condição de escravos na construção da nação. Para isso, a revisão de literatura partirá do entendimento sobre o que é o Atlântico, seguindo-se para a compreensão do Atlântico Negro e da Diáspora africana.

Aproximadamente nos anos 2000 o conceito ou espaço Atlântico começava a se inserir como um lugar na historiografia, especialmente em seminários desenvolvidos nos cursos de pós-graduação nas universidades dos Estados Unidos. Até então o Atlântico era tratado sob uma perspectiva europeia como um único sistema e uma única entidade, principalmente sob o viés da história econômica, assim como *O Mediterrâneo* para Fernand Braudel. Prevalencia-se na história do Atlântico uma história da relação entre a América (do norte e não do sul) com a Europa etnicamente e racialmente homogênea.

Scientia y Humanity

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

Situando a discussão em um debate recente, segundo Teixeira da Silva (2015) em um congresso de Roma, dois historiadores apresentaram uma célebre comunicação que marcaria a história do oceano Atlântico: *Le problème de l'Atlantique au XVIII siècle*, de Jacques Godechot (1907-1984) e Robert Roswell Palmer (1909-2002). Ambos os autores já trabalhavam com bons resultados sobre as relações transatlânticas e os enlaces entre os fenômenos históricos em ambas as margens do Atlântico. Até então os debates sobre o Atlântico giravam em torno da história econômica, não ultrapassando assim processos sociais, mentais ou culturais. A originalidade da comunicação de Godechot e Palmer³⁹ estava em ampliar essas pesquisas para as perspectivas da história política e das ideias.

Nesse sentido, carecia retomar e questionar as histórias dos africanos escravizados, das raças e das relações sociais em virtude do comércio que até então eram reduzidas ao viés da escravidão. Compreendendo-se neste trabalho que raça e cultura são intrínsecos, “[...] no grande quadro das espécies, gêneros, raças e classes, o negro, na sua magnífica obscuridade, representa a síntese destas duas figuras.” (MBEMBE, 2014, p. 40). Para o autor, a raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasiosa ou de uma projeção ideológica, criada pelo velho mito da superioridade racial.

Na chamada crise da identidade cultural, nos anos 1990, os discursos sobre globalização e as temáticas como o multiculturalismo, nacionalismo e hibridismo foram relacionadas ao espaço do Atlântico. Essas perspectivas pós-colonialistas chagaram ao Brasil ao lado do conceito de Diáspora africana, a partir de Stuart Hall (2003; 2006) e da edição do *Atlântico Negro* de Paul Gilroy (2001). Para compreender melhor os conceitos relacionados ao racismo, utilizaremos os filósofos contemporâneos Kwame Anthony Appiah (1997) e Achille Mbembe (2014).

Cabe ressaltar o que se entende por “pós-colonialismo”, sendo esse conceito relacionado à elaboração de uma nova narrativa para a reprodução das condições de subalternidade, compreendendo que o “pós-colonial”, do ponto de

³⁹ Godechot foi professor de história naval entre 1935 e 1940 na França durante o domínio do Regime Vichy. Ao migrar para o sul da França, reuniu-se com a Resistência Francesa onde escreveu *História do Atlântico* em 1947, sendo o pioneiro dessa área temática. Dois anos depois, em 1949, apareceria o primeiro volume de *O Mediterrâneo* de Fernand Braudel.

Scientia y Humanity

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

vista dos subalternos, sinaliza a proliferação de histórias e temporalidades frente à narrativa generalizante e etnocêntrica sobre os povos colonizados (HALL, 2003, p. 110-111). Desta forma, os estudos pós-coloniais não visam romper, mas renovar o modo como a modernidade é vista ao interpretá-la a partir de uma nova pluralidade de lugares e experiências.

[...] O pós-colonial se refere à “colonização” como algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais. Creio que significa o processo inteiro de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial que constituiu a “face mais evidente”, o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia e, depois, ocidental, após 1492. Essa renarração desloca a “estória” da modernidade capitalista de seu centramento europeu para suas “periferias” dispersas em todo o globo; a evolução pacífica para a violência imposta; a transição do feudalismo para o capitalismo (que exerceu uma função talismânica, por exemplo, no marxismo ocidental) para a formação do mercado mundial [...]; ou desloca essa “estória” para novas formas de conceituar o relacionamento entre esses distintos “eventos” – as fronteiras permeáveis do tipo dentro/fora da emergente modernidade capitalista global (HALL, 2003, p. 112-113).

Frente a isso, a perspectiva dos estudos pós-coloniais contribui para entender o “não lugar” e o “não dito” no espaço colonial, incidindo na emergência do discurso da modernidade sua relação com o “outro”. O “outro” pode ser entendido como aquele subalternizado pelos discursos coloniais, embora não se trata aqui de uma subalternização baseada em critérios cognitivos e racionais, mas em fatores construídos histórica e politicamente. Desta forma, o processo de construção do outro se dá no sentido de sermos o que o outro fez de nós (MBEMBE, 2014).

Os reflexos da diáspora ainda permanecem, suscitando a revisão de lugares na história. Entende-se por revisão de lugares a relação entre vencedores e derrotados, heróis e vilões, superiores e subalternos, desenvolvida na história até o século XX. A emancipação dos povos diaspóricos frente à desigualdade racial se dará compreendendo-se os elementos permeáveis às mudanças empreendidas pelas migrações, como salientou Stuart Hall (2003).

Fazendo uma dura crítica à política de africanidade após a descolonização africana, Mbembe (2001) argumenta que por detrás de um discurso democrático, e progressista de emancipação e autonomia, o que verdadeiramente existe é um forte ódio do mundo que abafa o desejo de reconhecimento oriundo do lugar da África colocado pela Europa. Na prática,

Scientia y Humanity

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

essa política, portanto, tem dado continuidade ao mesmo imaginário negativo, xenófobo e racista.

No esforço de empreender essa relação, é necessário apontar que as ideias eurocêntricas foram preponderantes na construção das identidades nacionais ocidentais, embora se destaque, no caso brasileiro, a importância civilizatória negra e indígena na formação do país. Os reflexos dessas perspectivas perpetuaram a ideia que os civilizados estariam do outro lado do Atlântico, enquanto nós, colonizados, deveríamos apenas reproduzir esse modelo civilizacional.

Ao escrever sob um ponto de vista não ocidental, Gilroy (2001) afirma que o Atlântico foi um crisol de criolização, miscigenação, mestiçagem e hibridismo, referindo-se a passagem de ideias, pessoas e do comércio, ou seja, de quem viveu, passou ou cruzou o Atlântico. Contudo, a análise da história política e cultural negra no ocidente foi reduzida à escravidão sob o viés da história econômica de forma que o Atlântico Negro integraria o ocidente sem fazer parte completamente dele. Para o autor, essa duplicidade seria um sinal diacrítico da história intelectual do Atlântico Negro.

Posteriormente a Gilroy, David Armitage (2014) afirmava que os ancestrais inconvenientes e incompatíveis eram desconsiderados da história para os proponentes do chamado Atlântico Branco. Nesse sentido, suscitava-se a importância histórica de um Atlântico Negro. Na verdade, o espaço do Atlântico nunca esteve reduzido à escravidão. Sobretudo essa é uma história das múltiplas experiências ou dos relacionamentos, das relações sociais entre grupos e indivíduos de culturas e nacionalidades distintas. Por isso, o Atlântico vai além de uma história econômica, contemplando ainda uma história política, uma história portuária, uma história arqueológica, dentre outras. Nesse espaço, os processos diaspóricos, a circularidade de pessoas e valores, a manutenção de laços e relacionamentos, as próprias relações políticas, econômicas e sociais são cada vez mais reabastecidas. Além do mais, a diáspora africana não termina com o fim da escravidão.

Reconstituindo-se o método genealógico no qual a História Atlântica foi constituída, Armitage (2014) argumenta que o Atlântico Branco surgiu durante a Guerra Fria enquanto o Atlântico Negro teria raízes no movimento de pós-guerra

civil dos Estados Unidos. Para entender esse processo, o autor nos ajuda a compreender como os estudos sobre o Atlântico estão divididos e com têm sido utilizados, embora não se excluam e sim, se reforcem. Em suma, utilizam-se três conceitos de História Atlântica: a História “circum- atlântica”; a História “trans – atlântica”; e a História “cis- atlântica” que possuem métodos destoantes em um campo fluido.

Seguindo-se de acordo com Armitage (2014), a “circum-atlântica” remete-se a história das ideias, das pessoas, das doenças e do comércio de quem passou pelo Atlântico. Aborda ainda diásporas e genocídios das Américas e na criação da cultura da modernidade. A História “trans-atlântica”, sendo o termo oriundo da Inglaterra no século XVIII, é a história do mundo contada a partir das comparações, especialmente durante o XVII e XVIII quando a formação dos Estados Nacionais andava de mãos dadas com a formação dos Impérios. Seu uso é particularmente comum à história dos Estados Unidos e do Reino Unido. O terceiro e último conceito, a História “cis-atlântica” foi utilizado por Thomas Jefferson no final do século XVIII quando em seu discurso, não negava a variação de raças, mas questionava suas capacidades e faculdades a partir dos lugares em que foram constituídas.

Na contrapartida, o conceito de Atlântico Negro, para Gilroy (2001) está ligado a uma cultura híbrida que está além das fronteiras, como se África e Europa estivessem imbricadas e indistintas. Para o autor, diferentemente de Fernand Braudel, a história circum-atlântica não representa uma unidade climática e geograficamente. No *Mediterrâneo* de Braudel, o Atlântico que se estende de polo a polo reflete as cores de todos os climas da terra. Partindo dessa perspectiva, o autor aborda questões referentes à identidade e ao nacionalismo afro-americano relacionando-os à perspectiva atlântica.

Gilroy (2001) reforça a urgência da revisão de noções como espaço e tempo especialmente ao estudar a diáspora africana. Para ele, essas noções foram utilizadas para entender as origens e a evolução das instituições. No entanto, a diáspora negra rompe com essa linearidade entre origem e evolução, criando novas perspectivas culturais por meio do Atlântico Negro, já que para ele a cultura é fragmentada e dispersa. Diferenciando-se de Stuart Hall que parte da premissa em que as identidades africanas foram fragmentadas com a migração,

Scientia y Humanity

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

Gilroy acredita que essa fragmentação não pertença à pós-modernidade. A pós-modernidade não existira para o autor.

Pensar em uma cultura africana como homogênea é, no mínimo, precário. Evidencia-se, entretanto, a necessidade de entender os movimentos de identidade cultural em contradição às referências nacionais e seus essencialismos como formas de representação cultural. O estabelecimento de uma identidade única e homogênea diferencia os sujeitos sociais dos demais, limitando-os a uma determinada cultura.

Para essa análise, o autor dialoga com Lineubagh, afirmando que o navio deve ser a primeira unidade de análise enquanto canal de comunicação pan-africana, pois “representa um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento que coloca em circulação ideias, ativistas, artefatos culturais e políticos.” (GILROY, 2001, p. 38).

Na mesma perspectiva, Teixeira da Silva (2015) assegura que no Atlântico do século XVIII chegaram as ideias iluministas, mas por meio do navio também chegavam milhares de pobres, aventureiros e nobres-mercadores em busca de “fazer a América”. Nesses mesmos navios, chegavam batuques, crenças, a culinária, a estética, o riso e o pranto de milhares de negros que fazem hoje “Detroit, Nova Orleans, Kingston, Tobago, Caracas, Havana, São Luís, Salvador ou Rio de Janeiro serem parte de um mesmo complexo civilizacional.” (SILVA, 2015, p. 123).

Acerca das ideias iluministas, cabe lembrar que a mesma corrente de pensamento que compartilhava ideias sobre liberdade e direitos humanos, influenciando a formação de nações, é a mesma que condenava a escravidão como repugnante à razão.

Os nativos são idólatras, supersticiosos e virem em extrema imundície; são malandros preguiçosos e bêbados que não pensam no futuro [...] selvagens da era primitiva [...] Os negros são grandes, gordos e bem-feitos, mas ingênuos e sem criatividade intelectual (APPIAH, 1997, p. 85).

O trecho retirado da Enciclopédia do século XIX retrata a vertente iluminista baseada na autonomia do homem branco, racional, ocidental, “que colonizou o resto do mundo [...] a partir do seio da modernidade e da racionalidade.” (QUIJANO, 2009, p. 75). Para o sociólogo, nessa concepção de

Scientia y Humanity

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

humanidade, as populações, especialmente a partir da colonização africana e ameríndia, passaram a serem vistas a partir da seguinte concepção: “inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (ibden).

Ainda em torno do projeto iluminista, outro grande estudioso dos estudos pós-coloniais, o filósofo Achille Mbembe (2001) argumentava que o pensamento iluminista teria definido, por meio da razão, “aqueles a quem chamamos negros aparecer-nos-ão como pessoas que, precisamente, devido à sua diferença ôntica, representam caricaturalmente o princípio de exterioridade, por oposição ao princípio de exclusão.” (MBEMBE, 2014, p. 89). Desta forma, o africano, a partir dessa perspectiva universalista, é todo aquele que está inserido nesse paradigma essencialista e idêntico ao próprio sujeito ocidental. E foi a partir desta, assim como de tantas outras teorias que se fortaleceram as bases para os processos de dominação e colonização da população africana, ameríndia e mesmo asiática, considerada bárbara, nativa, sem capacidade racional de se autogovernar (ibdem).

Kabengele Munanga (1999) por sua vez, acrescenta acerca das discussões iluministas, que para Diderot e Buffon a mestiçagem explicava e confirmava a espécie humana e já para Voltaire, a mestiçagem a negava. A elite intelectual brasileira, assim como geralmente ocorre na maior parte dos países colonizados, buscou na ciência europeia teorizar e solucionar a problemática de sua nacionalidade por causa da diversidade racial. Segundo o autor, a pluralidade racial oriunda da colonização configurava-se num empecilho no caminho da construção de uma nação, pensada pela elite brasileira no debate a partir do século XIX e início do XX. A (re) interpretação dessas especulações pseudocientíficas contribuem para entender as dificuldades que africanos, afro-brasileiros e seus descendentes encontraram para construir uma identidade coletiva (op.cit).

Nessa concepção de colonialidade e modernidade eurocêntrica e maniqueísta, criava-se uma perspectiva de humanidade na qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009).

Scientia y Humanity

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

Enquanto as ideias “revolucionárias” chegavam através dos portos, as polícias confiscavam livros, folhetos e panfletos que também chegavam aqui, do outro lado do Atlântico. Contudo, os negros que sobreviviam às viagens, carregavam consigo toda uma civilização. A vertente africana chegava ao ocidente por meio da diáspora negra que se consolidava em dois “triângulos do comércio: um era entre a Europa, Caribe e África; e o outro ao sul; Europa, Bahia e Rio, Prata e África.” (SILVA, 2015, p. 127).

Considerando-se essa relação, a análise da história política e cultural negra no ocidente requer uma maior atenção a essa hibridez e mistura de ideias entre europeus e africanos. Justifica-se, no entanto, que o entendimento por essa mistura não deve ser interpretada como perda de pureza, mas como princípio do crescimento que ajudou a formar o mundo moderno. Contudo, o racismo moderno não reconheceu os negros com capacidade cognitiva ou mesmo com uma história intelectual. As premissas do racismo científico, assim como as teorias iluministas, confinaram o negro à categoria intermediária entre o animal e o homem. Na modernidade, “o terror racial não é meramente compatível com a racionalidade ocidental, mas voluntariamente cúmplice dela.” (GILROY, 2001, p. 127).

Ao falar em racismo científico, há que se delimitar como o racismo é compreendido. Nesse trabalho, apropriando-se de Appiah (1997) o racismo resume-se ao: “racismo intrínseco” e ao “racismo extrínseco”. No racismo intrínseco, cada raça tem um status moral diferente. O racismo intrínseco não é apenas preferência pelos iguais, é uma doutrina moral que subjaz a diferença no tratamento das pessoas em contextos em que a avaliação moral é apropriada. No que tange às distinções morais, não é apropriado dizer que *gosto não se discute*. Neste último, acreditam que aspectos morais distinguem os membros de diferentes raças. Por exemplo, judeus são avarentos, negros são fortes e aptos ao trabalho manual e assim por diante. Essa diferença cognitiva não é rara. Para o autor, desde o século XIX tem se desenvolvido uma ciência da diferença racial chamada de “racialismo” que, segundo ele, é mais um problema cognitivo que moral.

Para compreender como o racismo está amparado no pensamento ocidental, há que retomar temas como o colonialismo e o nacionalismo e a forma

como estes se relacionam a nossa forma de representar as identidades. Como lembra Mbembe, “uma vez que não eliminamos o racismo na vida e na imaginação do nosso tempo, é preciso continuar a lutar por um mundo-para-lá-das raças.” (MBEMBE, 2014, p. 295).

Ao se referir à experiência colonial no mundo moderno, poucas experiências foram consideradas mais traumáticas que essas separações forçadas da África. Hall (2003) justifica a afirmação ao dizer que negros escravizados eram de diferentes comunidades tribais e possuíam línguas e deuses diferentes.

A esse respeito, de acordo com Appiah (1997), ao diferenciar a colonização francesa e inglesa dos povos africanos, os Estados francófonos estavam interessados em transformar os negros em evoluídos franceses negros, enquanto os anglófonos estariam bem menos interessados em formar anglo-saxões negros. A descolonização africana, embora tenha acontecido em relação aos portugueses na década de 1970 deixou de si uma elite que criou leis e uma literatura em português. Isso não representa, em contrapartida, que as línguas tradicionais sejam ignoradas.

Fruto desse processo colonizador europeu, fala-se em identidade africana como se ela fosse única e homogênea. Para Appiah (1997), apoiando-se em Paulin Hountondji, chama-se “unanimismo” a visão de que a África seja homogênea. Poucos Estados africanos possuem uma comunidade linguística tradicional. Na verdade, essas culturas passaram por tentativas de unificação que vem sendo ressignificadas na contemporaneidade, revelando a fragilidade desse pensamento.

Appiah (1997) também fala sobre os desdobramentos do movimento de descolonização iniciados nos anos 1950 até 1970 quando os estudos sobre a África começam a sofrerem novas abordagens. A fragmentação política decorrente das independências dos franceses e ingleses conduzia para a necessidade de construção de histórias nacionais. Assim, os africanos se redescobririam na busca por elementos legitimadores das novas nações africanas. Para o autor, o “pan-africanismo” e a “negritude” representam as manifestações no processo de pós-independência que defenderiam a identidade africana. Ambas, ainda que de forma diferente, buscavam enfatizar a existência

de uma identidade comum africana, que serviria como sinal distinto e de qualificação, muitas vezes apaixonada, dos africanos com relação ao resto da humanidade (APPIAH, 1997). Contudo, esses movimentos acabaram reconduzindo a erros já cometidos, desta vez, diferentemente da perspectiva eurocêntrica, mas sim do afrocentrismo.

Partilhando da mesma perspectiva, Mbembe acredita que alguns discursos têm permanecido, de forma que raça e nação continuam sendo a mesma coisa, seja a partir da perspectiva dos que defendem a negritude, seja pela vertente dos pan-africanistas. Pois suas revoltas não são em relação ao “pertencimento africano a outra raça, mas ao preconceito que designa a esta outra raça um status inferior.” (MBEMBE, 2001, p. 183).

Assim como Mbembe, Appiah é um grande crítico das tentativas nacionalistas africanas e ambos sugerem a ideia de uma identidade em formação. Mbembe (2001) levanta o questionamento sobre como podemos lidar com a defesa de uma identidade africana única e originária se outras abordagens estão sendo estabelecidas na ordem do mundo. Para isso, sugere-se pensar a liberdade em oposição à obsessão pela singularidade e a diferença.

Assim, a relação entre nacionalidade e etnia foi sendo apoiada, retoricamente, pelo inclusivismo cultural que enfatiza a diferença étnica entre os indivíduos em detrimento de suas experiências social e histórica. Essa discussão acerca do que se entende por identidade nacional surgiu com a expansão do conceito de nação a partir do século XIX.

3 NACIONALISMO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Considerando-se a relevância do conceito de nacionalismo para o desenvolvimento da pesquisa de onde este trabalho é originário, é preciso fundamentar a ideia sobre “nação” e como ela é importante para compreender características sociais modernas quando se fala em povo e em cultura. Para isso, a discussão parte das perspectivas de Benedict Anderson (2008) e Eric Hobsbawn (1990) como parte da chamada Escola Modernista que visava destituir o nacionalismo como um dos fundadores das duas grandes Guerras Mundiais.

Scientia y Humanity

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

Após 1945, o surgimento de novos Estados suscitou a discussão acerca do nacionalismo ao pensá-lo em maior escala. Segundo as perspectivas modernistas, as nações foram criadas de cima para baixo por meio da seleção de dados culturais que respondessem aos interesses de um determinado grupo, unificando e homogeneizando povos que, na verdade, eram fragmentados culturalmente (ANDERSON, 2008). Diferentemente do que defendiam os nacionalistas durante a Guerra, a nação não representava a união cultural ou identitária em um determinado território.

Nesse sentido, nos apoiamos no trabalho *Comunidades Imaginadas* de Benedict Anderson quando diz que: “as comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo que são imaginadas.” (ANDERSON, 2008, p. 33). Contudo, em cada país, um grupo de pessoas ou uma classe imaginou e projetou uma identidade que se transformou no espaço e no tempo. De acordo com Appiah (1997) ao analisar a descolonização africana, o pan-africanismo enquanto tentativa nacionalista, não seria possível um princípio da identidade negra, por exemplo, por simplesmente haver línguas demais.

Pouco tempo depois, Eric Hobsbawn (1990) concordando com as perspectivas modernistas, diria que a nação é parte da modernidade e própria da era da industrialização. O nacionalismo antecedia as nações, e não o contrário. Independentemente da língua, religião ou cultura, o estabelecimento de um Estado poderia meramente criar a ideia de nação da qual ele afirmava ser fruto. Contudo, Hobsbawn também tinha antipatia pelas aspirações nacionalistas que, segundo ele, causavam mais problemas que benefícios. Embora o projeto nacionalista europeu seja central para o surgimento desta temática, Hobsbawn explica que a partir do século XX, a gênese da formação dos novos Estados está ligada a fatores como a descolonização, a revolução e a intervenção externa. Por isso, sua crítica sobre as teses de que a língua, a etnicidade e a religião seriam elementos formadores da nação. Em contrapartida, a criação de um Estado mobilizador e influenciador seriam para ele os fatores essenciais na formação das nações modernas. Para isso, “os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa, junto a seus habitantes – sobretudo, as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar adesão a ela [...]” (HOBSEBAWN, 1990, p.112).

Scientia y Humanity

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

Na mesma perspectiva que Eric Hobsbawn, para Anderson,

[...] nas políticas de “construção da nação” dos novos Estados, vemos [...] um autêntico entusiasmo nacionalista popular ao lado de uma instilação sistemática, e até maquiavélica da ideologia nacionalista através dos meios de comunicação de massa, do sistema educacional, das regulamentações administrativas, e assim por diante (ANDERSON, 2008, p.164).

Referindo-se aos novos modelos de Estados-nação surgidos da dissolução dos impérios europeus, o autor afirma que a identidade nacional dependerá da participação ou da exclusão na cultura onde o indivíduo está inserido. Por isso, os conceitos de “identidade nacional e cultural” se confundem já que a identidade cultural tende a ser o conjunto de características de um povo, geralmente atreladas a forma como pensam ou interagem uns com os outros e com o mundo. Gilroy (2001) critica, por exemplo, os estudos ingleses e afro-americanos marcados por perspectivas etnocêntricas e nacionalistas ao se referirem à África.

Mas, não seria possível continuar esse debate sem falar sobre identidade cultural enquanto um tema vinculado a identidade nacional. Hall (2003) reivindica a ideia de “identidade cultural” como sua. Segundo ele, os estudos culturais a esse respeito nunca se completam e estão em constante progresso. Nos termos da definição de “identidade cultural” reflete-se a ideia de códigos comuns partilhados como “um povo uno, quadros de referência e sentido estáveis, contínuos e imutáveis.” (HALL, 2006, p. 68). Na busca atual por esse tipo de identidade, a representação visual e cinematográfica corresponde à busca pela redescoberta ou até mesmo pela “produção” da identidade, embora nem sempre tenha ocorrido assim. A natureza dessa busca são os movimentos sociais mais recentes, o feminismo, anti-colonialismo e anti-racismo orientados pela busca de histórias ocultas.

As identidades culturais têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofrem transformações constantes. Elas são como sistemas contraditórios, históricos e múltiplos de referências sociais, que vêm se impondo no debate acadêmico como alternativa às concepções essencialistas e unitárias de cultura (GILROY, 2001; HALL, 2006).

Scientia y Humanity

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

Mas, ainda é preciso destacar que o termo tem gerado divergências nas mais diversas perspectivas entre os estudiosos. Se para alguns, a identidade nacional é um elemento único e estável, para outros seria algo construído, podendo um indivíduo se sentir parte de diversas identidades ou ainda de se desvincular delas.

Em meados do século XIX, países colonialistas tais como França e Inglaterra, por exemplo, se sobressaíam aos periféricos e atrasados países colonizados. Os altos índices de não-europeus, assim como de mestiços eram utilizados para justificar o subdesenvolvimento econômico e cultural das colônias. Analisando-se segundo Appiah (1997) a descolonização africana, na política de assimilação francesa durante o colonialismo, as crianças africanas no Império Francês liam livros didáticos em que diziam que os gauleses⁴⁰ eram seus ancestrais. Ou seja, a narrativa do europeu civilizado prevalece na escrita da história. Acerca do que se compreende por assimilação

O conceito de assimilação fundou-se na possibilidade de uma experiência de mundo comum a todos os seres humanos, na experiência da humanidade universal baseada na similaridade essencial entre os seres humanos. Não era um dado a priori, o nativo tinha que ser convertido (MBEMBE, 2001, p. 179).

Já transição para o século XX e em suas primeiras décadas, a inferioridade baseada em questões raciais foi substituída pela questão cultural. Durante a passagem pela Segunda Guerra, o esvaziamento do discurso racial ocorria ao mesmo passo em que o discurso nazi-fascista.

No Brasil, ainda que houvesse divergências no jogo de poderes que permeou a segunda metade do século XIX, o fim do tráfico de escravos representava não apenas a redução do trabalho compulsório, mas uma crise que ameaçava as estruturas sociais ligadas ao modo de produção escravista. Se por um lado o status das tradicionais elites brasileiras era afetado, por outro iniciavam-se os obstáculos para a integração e ascensão social dos não-brancos na sociedade brasileira (SANTOS, 2001). A depreciação dos afro-brasileiros, sua inferioridade biológica frente aos brancos, assim como os estereótipos que lhes

⁴⁰ Gauleses eram populações celtas que habitavam a Gália. Hoje corresponde à França, Bélgica e Itália.

foram impostos demarcou o caminho para a regulação da liberdade dos escravos sem que, no entanto, sua emancipação fosse promovida.

PARA (NÃO) CONCLUIR

Ao final deste trabalho, acreditamos que esse debate não possa se dar por concluído. Pelo contrário, trata-se de um assunto inacabado em países que ainda apresentam as marcas do processo colonizador, como o Brasil. As teorias raciais discutidas por intelectuais brasileiros nos anos 1920, como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Manoel Bonfim, Oliveira Viana, Alberto Torres, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Gilberto Freyre e Nina Rodrigues, apesar das diferenças, faziam parte da busca por uma identidade étnica (MUNANGA, 1999). Nesse debate, estava posto em questão a transformação de uma pluralidade de raças, culturas e valores civilizatórios em uma única coletividade, numa só nação e num só povo.

Foi possível perceber como países colonialistas contribuíram para a justificativa do subdesenvolvimento das colônias, assim como utilizaram do processo de assimilação dos povos colonizados quando, na verdade, havia sua conversão (MBEMBE, 2001). Por conseguinte, a imposição de uma civilização supostamente superior provocaria desequilíbrios que ainda se refletem na atualidade.

Compreendendo o racismo amparado no pensamento ocidental, retornar ao colonialismo tornou-se necessário para compreender como a formação das identidades esteve interligada à formação das nações. Nesse sentido, retornando à formação dos nacionalismos, assim como às *Comunidades Imaginadas* de Benedict Anderson, verificamos como o sentimento de pertença a qualquer comunidade é ilusório. Por fim, quando Stuar Hall (2006) nos ajuda a compreender que as identidades culturais não são mais fixas. Segundo ele, mediante ao aumento nas comunicações, assim como da mobilidade, as tradições nacionais, étnicas, de classe e até mesmo de gênero desapareceram.

As discussões sobre identidade devem estar vinculadas aos processos e práticas que perturbam o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas como o processo de globalização e os processos de

Scientia y Humanity

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

migração forçada, a exemplo da diáspora africana, que têm se tornado um fenômeno global o chamado mundo pós-colonial.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ARMITAGE, David. **Três conceitos de História Atlântica**. História Unisinos, São Leopoldo-RS, v. 18, n. 2, p.206-217, mai/ago, 2014.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: D&A, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOBBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. São Paulo: PAZ e Terra, 1990.

MBEMBE, Achille. **As Formas Africanas de Autoinscrição**. Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Portugal: Antígona Editores, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (Org.). **Atlântico: a história de um oceano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

A MATEMÁTICA E A CIÊNCIA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Cibelli Batista Belo⁴¹

⁴¹ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: cibellibatistabelo@gmail.com

RESUMO: A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Essencial para o desenvolvimento da criança, ela aprende por meio de brincadeiras e experiências. O papel do professor, nessa fase do ensino, é de extrema importância para a criação de situações de aprendizagem motivadoras, criativas e críticas. Este é um relato de experiência das atividades desenvolvidas, durante um mês, em uma turma de Maternal II, cuja faixa etária é de dois a três anos. Tem por objetivo apresentar conceitos matemáticos apreendidos pelas crianças bem pequenas em atividades cotidianas relacionadas aos interesses delas e por um princípio interdisciplinar, com a alimentação saudável. A metodologia e o referencial teórico têm por base, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autores que discutem a aprendizagem e o protagonismo das crianças nessa faixa etária. Para tanto, foram realizados momentos de conversas, leitura de imagens, contação de histórias para as crianças e familiares, vídeos, músicas, visita ao ônibus da agricultura familiar e construção de uma horta para a aquisição de alimentos saudáveis, ou seja, sem agrotóxicos. As crianças desenvolveram noções de quantidade, tempo, classificação e localização no espaço.

PALAVRAS-CHAVES: Interdisciplinaridade. Matemática. Educação Infantil. Protagonismo Infantil.

ABSTRACT: The Early childhood education is the first stage of basic education. This stage is essential for child's development and learning through play and experience. The role of the teacher in this phase is extremely important for create of motivating, creative and critical learning situations. This is an experience report of the activities carried out during a month in a Maternal II class, whose age range is from two to three years. This report aims to present mathematical concepts learned by very young children in daily activities related to their interests and by an interdisciplinary principle, with healthy eating. The methodology and theoretical framework are based on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the Common National Curriculum Base (BNCC) and authors who discuss the learning and protagonist of children in this age group. To this end, there were moments of conversations, reading images, storytelling for children and their families, videos, music, visiting the family farm with bus and building a garden for the acquisition of healthy food without pesticides. Children developed notions of quantity, time, classification, and location in space.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Mathematics. Child education. Child Protagonism.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, é a primeira parte da Educação Básica, ofertada para as crianças de 0 a 5 anos, sendo de 0 a 3 anos e 11 meses nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). Nessa primeira etapa, é preciso proporcionar um conjunto de práticas que articule experiências e saberes que possibilitem o desenvolvimento integral da criança. Além de atividades escolares rotineiras, as crianças, na grande maioria, ficam o dia todo realizando inclusive as refeições nesse ambiente. Nesse sentido, “o papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças” (HORN, 2017, p.27). Logo, atividades relacionadas com a alimentação, podem se

⁴² Doutora em Educação, linha de concentração: Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: taniatbz@gmail.com

Scientia y Humanity

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

constituírem em um mote para oferecer às crianças oportunidades para realizarem experiências e descobertas sobre o referido tema.

Nesse sentido, tem-se que “a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2018, p.39). As crianças são curiosas, observadoras e questionadoras e partindo-se do princípio de que elas se desenvolvem por meio de interações entre si, com adultos e com o ambiente, a ação do professor passa a ser a de desafiar o interesse das crianças com práticas pedagógicas diversificadas, que valorizem suas experiências e potencialidades, e auxiliem no seu desenvolvimento de forma integral, isto é, considerando os aspectos físico, afetivo, psicológico, cognitivo e social.

Na Educação Infantil as práticas pedagógicas não são centradas em disciplinas, mas na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças e podem acontecer por meio das interações e brincadeiras. É uma perspectiva interdisciplinar, mas no modo como propõe Fazenda (2002, p.11), ao afirmar que trata-se de “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”, ou seja, as práticas pedagógicas propostas às crianças devem possibilitar a elas que desempenhem novas atitudes frente a uma determinada situação, assim as brincadeiras ganham destaque para que, desde pequenas, possam conhecer e compreender a importância de uma alimentação saudável, e também de onde vem esses alimentos, sendo incentivadas a comerem frutas, verduras, e à não desperdiçarem os alimentos. Como dizem Torres e Torres (2014)

A partir dos 2-3 anos de idade, aumenta progressivamente a habilidade de guardar lembranças de atos e fatos, para depois recuperá-los e imitá-los. É engraçado ver uma criança de 2-3 anos “fingindo” que está cozinhando, fazendo a barba, varrendo o chão ou falando ao telefone. E vê-la dando um carinhoso beijo de boa noite no ursinho de pelúcia ou censurando rispidamente o mau comportamento das bonecas nos faz lembrar que é observando as pessoas que as cercam que as crianças aprendem sobre como lidar com suas emoções (TORRES; TORRES, p.186, 2014).

Partindo da ideia de que as crianças imitam o que observam e que as experiências prazerosas geram aprendizagens, nesse trabalho sobre a alimentação saudável foi tratado a respeito do processo do campo para a cidade, isto é, do cuidado que é preciso ter desde a plantação até o momento do consumo dos alimentos. Este é um relato de experiência das atividades desenvolvidas, durante um mês, em uma turma de Maternal II, cuja faixa etária é de dois a três anos. Tem por objetivo apresentar conceitos matemáticos apreendidos pelas crianças bem pequenas em atividades cotidianas relacionadas aos interesses delas e por um princípio interdisciplinar, com a alimentação saudável.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores na Educação Infantil tem amparo de suas propostas em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste documento, para a Educação Infantil, se propõe seis direitos de aprendizagem: 1) conviver, 2) brincar, 3) participar, 4) explorar, 5) expressar, 6) conhecer-se. Ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.16), as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Na Educação Infantil, o eixo norteador das propostas pedagógicas é o brincar e a interação. Nesse sentido, na BNCC tem-se que o brincar cotidianamente de várias formas, “em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade,

Scientia y Humanity

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

suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2018, p.34).

Nesse sentido, é importante que os professores tenham consciência de sua concepção sobre quem é essa criança, por exemplo, percebendo que as “crianças pequenas brincam com água, terra, areia e fazem experiências com tintas, alimentos, plantas e outros materiais, para explorar e ver o que acontece, movidas pela curiosidade. São inúmeras as experiências expressivas, corporais e sensoriais das crianças pelo brincar” (KISHIMOTO, 2010, p.4). E “nas interações que a criança realiza com seus parceiros, com os materiais e com o meio circundante, destaca-se a ideia de uma criança protagonista” (HORN, 2017, p.26). Assim, tendo clareza sobre quem é essa criança na Educação Infantil, imediatamente se põe em cena o ambiente que ela está inserida.

Conforme diz Kishimoto (2010), os ambientes que trazem bem-estar, relaxa e tranquilizam, “favorecem a exploração, levam a criança a observar os que brincam, a escolher o que quer, como quer fazer e com quem brincar. Assim, a criança aprende, sem medo, sem pressões e punições, a diferenciar o mundo das pessoas e dos objetos” (p.9). Instaura-se um ambiente de investigação e contato com conhecimentos de diferentes áreas, entre eles, as noções matemáticas constantes nas ações cotidianas. Assim, a Matemática na Educação Infantil,

[...]Advém de noções e conceitos matemáticos na relação com outras ideias os aspectos fundamentais de capacitar a criança a descrever o mundo, a compreendê-lo para interpretá-lo, a dar-lhe sentido e atribuir-lhe significados, a construir esquemas para adquirir e relacionar ideias ou conceitos sobre este mundo, ao tempo que desenvolve seu raciocínio lógico, em categorias, em princípios, em critérios, em relações de implicação e de inclusão. (ARAGÃO, 2010, p.11).

Outros autores como Smole (2000), e Lorenzato (2011) também apontam características que vão ao encontro do que Aragão (2010) apresenta para o desenvolvimento da criança em relação às noções matemáticas desde a Educação Infantil. Por exemplo, a percepção pela criança do espaço em que está inserida, de seu deslocamento nele, da localização nesse espaço em relação a outras pessoas, objetos, e em relação a outros lugares, são noções matemáticas que vão sendo exploradas a partir de práticas pedagógicas oferecidas, como a de percorrer um determinado trajeto em diferentes locais na

escola e fora dela.

Assim, noções relacionadas a outras áreas também ganham destaque na aprendizagem da criança. Como a Educação Infantil é a única etapa da escola cujo conhecimento não está organizado em disciplinas, torna possível admitir um princípio interdisciplinar na interação dos conhecimentos. Desse modo, os conceitos matemáticos e das ciências podem ser desenvolvidos pelas crianças partindo-se de temas de interesses, pois é um caminho “para promover a articulação de saberes e considerar a complexidade das relações e a possibilidade de co-construção do conhecimento, a partir do diálogo entre as diferentes perspectivas pelas quais os indivíduos percebem a realidade” (FAZENDA e CASADEI, 2012, p.64). Assim, na próxima seção apresentam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas e os resultados alcançados.

3 METODOLOGIA, DISCUSSÃO E RESULTADOS

A proposta pedagógica para tratar da alimentação saudável foi desenvolvida por uma professora e quatorze crianças, com a faixa etária de dois a três anos, no CMEI durante um mês, por meio das seguintes práticas pedagógicas: rodas de conversa diárias onde aconteciam as discussões para o início das atividades; leitura de imagens; contações de histórias para as crianças e familiares; vídeos; músicas sobre alimentos e alimentação saudável; visita ao ônibus da agricultura familiar; a realização de uma salada de verduras e outra de frutas e a construção de uma horta para a aquisição de alimentos saudáveis, ou seja, sem agrotóxicos. Neste relato serão apresentadas apenas algumas dessas práticas.

O trabalho iniciou-se a partir de uma roda de conversa com as crianças sobre: os alimentos; o que elas gostam de comer; a importância do alimento para o crescimento. Foram questionadas se sabiam de onde os alimentos vinham. A princípio disseram sim, mas quando questionadas novamente, ficaram em silêncio. Também, foram apresentadas imagens para desencadear a conversa com crianças a partir de temas previamente escolhidos, tais como: de alimentos sendo plantados e colhidos; da galinha com ovos; de um homem tirando o leite de uma vaca e de um bezerro mamando. Dentre os assuntos comentados,

Scientia y Humanity

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

tratou-se a respeito do trajeto que os alimentos, como o leite, as frutas e verduras, fazem para serem colocados sobre as mesas das casas das pessoas, isto é, que eles saem da área rural. Ainda, que os ingredientes utilizados em um bolo que a cozinheira faz, como o trigo e os ovos, têm origem no campo. E, que outros como o açúcar precisam passar por um processo de industrialização até chegar no mercado e, posteriormente, nas casas para serem consumidos. Conversou-se sobre características entre morar no campo e morar na cidade, destacando que um é diferente do outro.

Nesta fase das crianças, é muito importante para o seu desenvolvimento de forma integral, a leitura de imagens e escuta de histórias. Por isso, utilizou-se de imagens, para contar uma história sobre o processo dos alimentos até chegar na mesa das casas das pessoas. A partir destas imagens foi montada uma história (sequência) e colocada em uma sacola feita de pano, onde todo dia uma criança levava a “sacola da leitura” para a casa, e contava a história aos pais. Estes relataram em um caderno suas impressões e gravavam um vídeo das crianças contando a história e explicando o processo dos alimentos até chegar à mesa.

Também, assistiram vídeos de onde vem os alimentos, mostrando o processo dos alimentos até chegar nas casas dos consumidores. Foram os seguintes vídeos: “De onde vem o leite?”, “De onde vem o ovo?”, “De onde vem o pão?” disponíveis no site da TV Escola. Também, os vídeos: “Zona Urbana e Zona Rural” e “Na roça é diferente”, que podem ser encontrados no Youtube.

Para que as crianças conhecessem alguns alimentos advindo do campo, foi solicitado que o responsável pelo ônibus da agricultura familiar da região, fosse até o CMEI. Neste ônibus são vendidos frutas e verduras plantadas e colhidas pelo homem do campo (agricultor). As crianças entraram no ônibus, ajudaram a escolher as verduras que foram compradas para, posteriormente, se fazer, em sala, uma salada. Ensinou-se a lavar bem as verduras, e todo o processo para a realização antes do consumo. Enquanto as crianças conheciam e escolhiam as verduras, foram questionadas sobre o nome das frutas e verduras que tinha ali. Foi ressaltado todo o processo desde o plantio até chegar ali e também da importância daqueles alimentos. As crianças tiveram momentos em que repartiram, reuniram, contaram e classificaram os alimentos, tanto durante

Scientia y Humanity

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

a realização da compra das verduras no ônibus da agricultura familiar, como na hora de fazer a salada e de repartir com os colegas.

Para que as crianças compreendessem melhor todo este processo, foi feito uma horta com elas, onde participaram desde o preparo da terra ao plantio. Assim, semearam as sementes de alface, rabanete, cenoura, couve-flor, repolho, salsinha e cebolinha. Cuidando todos os dias, eles lembravam de ir molhar nos dias que não chovia. Animados que quando crescessem iriam colher e preparar uma salada novamente. O acompanhamento do crescimento era feito a partir das marcações em um calendário exposto na sala de aula.

Desenvolvendo assim, noções de quantidade, de proximidade (perto/longe) e distância ao conversar sobre o campo e a cidade, noções de tempo por meio do contato com o calendário onde faziam marcações e contavam os dias que haviam plantado, noções sobre o clima ao plantar e cuidar das plantas, pois podiam perceber a diferença nos tamanhos das plantas, a necessidade de regá-las quando não chovia. Também, localização espacial durante as atividades dentro e fora da sala de aula.

Todas as práticas foram registradas por meio de fotos e vídeos, favorecendo assim a avaliação individual de cada criança nas atividades em grupo, se atentando aos seus gestos e palavras. Também, foram feitas anotações individuais sobre o desenvolvimento das crianças. Conforme as DCNEIs (2010), “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, p.29). Observando as atividades, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, bem como anotações, vídeos, fotos e diálogos com as crianças percebe-se que os objetivos foram alcançados. Estas práticas pedagógicas possibilitaram a aprendizagem das crianças. Conhecerem o ônibus da agricultura e plantar os alimentos, contribuiu para o desenvolvimento das crianças de forma ampla, pois exploraram o espaço, aprenderam nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Scientia y Humanity

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

Estas práticas pedagógicas possibilitaram às crianças a reflexão sobre a origem dos alimentos, ressaltando os alimentos saudáveis, aprenderam a ter uma boa alimentação e como os espaços do campo e cidade estão interligados e um dependente do outro.

Por meio destas práticas as crianças desenvolveram noções de proximidade (perto/longe), de tempo (através da utilização do calendário para marcar os dias que plantaram e quando poderiam realizar a colheita), assim como perceber quando estava chovendo ou não, para saber da necessidade de molhar as plantinhas. Também, a noção de sequência por meio das histórias que ouviram e contaram aos pais com a utilização da “sacola da leitura”. A classificação e seriação das verduras para fazer a salada, e os tamanhos e diferenças das sementes plantadas.

Esse trabalho permitiu perceber que a partir de um tema de interesse das crianças em um princípio interdisciplinar, existe inúmeras noções e conceitos a serem apreendidos quando o foco do professor passa a ser o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R.M.R. Rumo à educação do século XXI: para superar os descompassos do ensino nos anos iniciais de escolar idade. In: BURAK, D.; PACHECO, R.P.; KLÜBER, T.E (Org). **Educação Matemática: reflexões e ações**. Curitiba: CRV, 2010, p.11-25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: Il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C.A; CASADEI, S. R. Natureza e Interdisciplinaridade: reflexões para a Educação Básica. **Interdisciplinaridade**. São Paulo: PUCSP, 2012, v.1. n.2, p.42-71.

HORN, M. da G.S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 27/12/2019.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SMOLE, K. C. S. **A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Penso, 2000.

TORRES, L. C. B.; TORRES, F. M. Etapas do desenvolvimento humano. In: ANDREOLI, C. V.; TORRES, P. L. **Complexidade: redes e conexões do ser sustentável** – Curitiba: SENAR - Pr., 2014. p. 183-205.

ANÁLISE DA LIMITAÇÃO A LIBERDADE DE EXPRESSÃO CONSTITUCIONAL FRENTE AOS DANOS CAUSADOS PELO *HATE SPEECH* (DISCURSO DE ÓDIO) PROPAGADOS NA INTERNET

Amanda Beatriz Alves Leonel⁴³
Renata Beatriz Bilego⁴⁴

RESUMO: A internet possibilitou novas formas de interação entre os indivíduos, criando mecanismos que permitem que seus usuários se expressem livremente, expondo os seus argumentos por meio de discursos livres e sem censura. Por essa razão, o objetivo da pesquisa é analisar se existem fatores limitadores a liberdade de expressão constitucional, frente aos danos causados aos indivíduos em razão da prática do *hate speech* (discurso de ódio) praticados na *web*. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de natureza básica, com respaldo bibliográfico, por se tratar de um tema controverso, buscando fundamento em doutrinas jurídicas e publicações científicas acerca do assunto proposto, baseando a pesquisa em autores como Lenza (2019) e Stroppa (2015). Logo, conclui-se que a liberdade de expressão constitucional não é absoluta e pode ser limitada quando se verificar que houve excesso na argumentação exposta, de modo a causar danos aos direitos de outrem.

PALAVRAS-CHAVE: Liberdade de expressão. Limitação. Discurso de ódio.

ABSTRACT: The internet enables new forms of interaction between individuals, creating mechanisms that allow their users to express themselves freely, exposing their arguments through free and uncensored speech. For this reason, the present work aims to analyze if there are factors limiting the constitutional right of freedom of speech against the damages caused to individuals due to the practice of hate speech practiced on the web. Thus, a basic nature research was carried out, with bibliographic support, as it is a controversial topic, seeking a basis in legal doctrines and scientific publications about the proposed theme, basing the research on authors

⁴³ Acadêmica do oitavo semestre do curso de Direito do Centro Universitário - Unicathedral. Técnica em controle ambiental pelo Instituto Federal do Mato Grosso - IFMT. Email: leonelamanda106@gmail.com

⁴⁴ Advogada com atuação na área cível; Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Unicathedral e Docente nos Curso de Administração, Superior em Gestão Pública, Superior em Recursos Humanos do Centro Universitário - Unicathedral. Email: rebilego@hotmail.com

such as Lenza (2019) and Stroppa (2015). It is concluded that the constitutional right of freedom of speech is not absolute, and can be limited when it is found that there was an excess in the arguments exposed in order to cause damage to the rights of others.

KEYWORDS: Freedom of speech. Limitation. Hate speech.

1 INTRODUÇÃO

Com a evolução da sociedade ao longo do tempo, a forma de interação social das pessoas passou a sofrer grandes mudanças, de modo que a tecnologia tem se mostrado como um dos meios responsáveis por toda essa transformação. Com o uso dessas novas ferramentas tecnológicas e principalmente com a *internet*, a forma de comunicação e interação social se modificou.

Assim, a popularização dos meios eletrônicos, a facilitação ao acesso à *internet* e a criação das redes sociais, promoveu ainda mais as novas formas de interação entre os indivíduos. Nos dias atuais, existem milhares de pessoas que possuem aparelhos eletrônicos conectados à rede mundial de computadores.

Todo esse progresso tecnológico é visto como positivo em grandes aspectos. Todavia, o ponto negativo, é que, com toda essa facilidade para acesso aos meios eletrônicos conectados à *internet*, o uso se tornou indiscriminado, nem sempre sendo possível identificar os seus usuários.

Nesse viés, o acesso livre e acessível à *internet* tem permitido que nem tudo o que se vincula no mundo virtual seja considerado socialmente aceitável. Desse modo, ante a inexistência de uma norma regulamentadora específica de identificação de usuários, através do anonimato, muitas pessoas têm utilizado o acesso à *web* para difundir discursos de ódio contra grupos de minorias.

Por esse motivo, a liberdade de expressão, o livre discurso e a argumentação sem censura, nunca estiveram tão evidentes quanto nos dias atuais. A nova forma de interação por meio de redes sociais estreitou os laços entre os indivíduos, de modo a permitir que cada um se expresse de forma livre, sem nenhum controle em sua fala, fundamentando, na maioria das vezes, o seu discurso ofensivo ou discriminatório (*Hate speech*), no direito à liberdade de expressão prevista pela Constituição.

Scientia y Humanity

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

Dessa forma, buscou-se compreender nessa pesquisa como as normas jurídicas brasileiras se relacionam com a ocorrência do discurso de ódio (*hate speech*) praticado na *web* por alguns indivíduos. Destacando, assim, o seguinte problema: Existe fator limitador a liberdade de expressão constitucional? De modo a observar qual instrumento jurídico pode ser utilizado para equilibrar a liberdade de expressão do indivíduo frente a caracterização do *hate speech* praticados na *web* quando este discurso causa danos a outrem.

Logo, o estudo teve como objetivo analisar os fatores limitadores a liberdade de expressão constitucional frente aos danos causados aos indivíduos em razão da prática do *hate speech* (termo em inglês utilizado para definir o discurso de ódio).

Essa análise é de suma importância, tendo em vista que poderá propiciar a abertura de caminhos no que concerne a possíveis métodos a serem empregados na coibição dos casos de violência, agressão, discriminação e intolerância propagadas pelo livre discurso na *internet*, principalmente nas redes sociais.

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa, quanto à sua natureza, realizou-se uma pesquisa básica, por utilizar-se de elementos existentes na legislação para gerar conhecimentos à ciência jurídica, quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica por se tratar de um tema controverso, buscando respaldo em doutrinas jurídicas e publicações científicas acerca do tema proposto e, ainda, quanto à abordagem, recorreu-se ao método dedutivo, uma vez que, para a estruturação da pesquisa, foram apresentados elementos da legislação existente, no intuito de expor, por analogia, quais premissas legais podem ser utilizadas ao fundamentar a limitação à liberdade de expressão e à necessidade de controle e combate aos praticantes do *hate speech*, chegando, por dedução, ao resultado pretendido.

Isso posto, foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, a análise da Constituição Federal (1988), as doutrinas de Lenza (2019), dos textos de Lins (2013), Stroppa (2015) e da Lei do Marco Civil da Internet.

Assim sendo, verificou-se que a internet ocupa papel de destaque na sociedade atual e que toda essa liberdade proporcionada pela *web* faz com que a *internet* se torne um território livre, necessitando, ainda, de aprimoramento e

criação de normas específicas para a sua regulamentação e uso, com o objetivo de diminuir danos aos seus usuários.

2 SURGIMENTO DA INTERNET

O surgimento da *internet* e sua evolução ao longo dos anos foram fundamentais para criação das novas formas de interação social entre os indivíduos, bem como para a propagação célere de ideias, fatos, notícias e acontecimentos no mundo todo.

A partir disso, o uso dessa tecnologia transformou a forma de comunicação entre os indivíduos, de tal modo que o surgimento de novos aparelhos eletrônicos conectados à *internet* possibilitou uma facilitação ainda maior nessa forma de interação. Alguns valores tradicionais foram rompidos e surgiram novos paradigmas.

O marco histórico do início da *internet*, de acordo com Lins (2013), ocorreu na década de sessenta, como descreve a seguir:

No início da década de 1960, cientistas do MIT desenvolveram para a agência de projetos de pesquisa avançada do Departamento de Defesa dos EUA (DARPA) um conceito de rede inovador. Em lugar de um sistema de controle centralizado, a rede operaria como um conjunto de computadores autônomos que se comunicariam entre si. Joseph Licklider, um dos cientistas que trabalharam nesse conceito, criou o curioso nome de “rede galáctica” para o mesmo. O coração dessa rede seria uma forma de comunicação por “pacotes”, concebida pelo britânico Donald Davies, na qual cada informação seria dividida em blocos de tamanho fixo (os tais pacotes), que seriam enviados ao destinatário. (LINS, 2013, p.15).

Todavia, foi na década de oitenta que o uso e o acesso à *internet* começou a ganhar força. Esse acesso, antes restrito, passou a ser comercializado por provedores iniciando um dos movimentos tecnológicos mais marcantes da história, permitindo o surgimento da globalização.

Além disso, a comercialização da *internet* permitiu, ainda, o aumento da crescente procura por adesão a redes sociais e participação em *chats* de exposição de ideias e argumentos. A utilização da *web*, tornou-se, então, um dos principais pontos de interação, comercialização de produtos e divulgação de opinião.

Scientia y Humanity

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

Interessante destacar que desde o início do uso da internet seus primeiros operadores buscavam criar regras quanto a sua utilização, pois:

Algumas regras básicas referiam-se à postagem: use assinaturas simples, evite a postagem de mensagens repetidas e as listas de distribuição indiscriminada, use de modo apropriado os campos de destinatário e de cópia. Outras diziam respeito ao conteúdo: mantenha-se aderente aos temas da lista de discussões ou do fórum, seja sucinto na mensagem, evite abreviações e gíria, evite críticas ou agressões pessoais, não procure encerrar um thread com a postagem de mensagens desqualificadoras. E, muito ofensivo, não use letras maiúsculas, pois equivale a dizer que você está gritando. (LINS, 2013, p.21).

Isso ressalta que, desde a sua criação, os responsáveis pelos provedores já tinham preocupação com os conteúdos vinculados na *web*, destacando que mesmo sendo um campo livre para exposição de opinião, deve-se manter a cordialidade, o respeito, evitando, assim, postagens, mensagens e discursos ofensivos.

Desse modo, no Brasil, no ano de 2014, foi editada a lei 12.965, a qual ficou conhecida como o marco civil na internet, momento em que o legislador estabeleceu princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, além de determinar as diretrizes de atuação aos entes da federação no que tange ao seu controle. Destacando em seu texto que a utilização da internet no Brasil tem como escopo a liberdade de expressão, entre outros princípios.

Ademais, percebeu-se que, mesmo com avanço tecnológico, existe uma preocupação de legislador em proteger os usuários, criando regras que mantenham a ordem pública e garanta os direitos individuais dos cidadãos.

Com isso, nos dias atuais a *internet* tem papel fundamental no processo democrático da sociedade, vez que é o instrumento que deu voz aos seus usuários, podendo ser utilizada como instrumento favorável ao debate livre e saudável.

3 LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Desde os primórdios do tempo o homem usa a linguagem para se comunicar. Existem várias formas de se expressar e demonstrar a suas ideias.

Scientia y Humanity

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

No Brasil, a liberdade de se expressar, bem como a liberdade de pensamento foi assegurada ao indivíduo como um direito e garantia fundamental constitucional, prevista na Constituição Federal de 1988, possibilitando a qualquer um se manifestar, conforme sua vontade e convicções.

A liberdade de expressão tem sido, ao longo dos anos, uma forte ferramenta no que tange a obtenção de direitos e a permissão do discurso livre é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática de direito, de modo que sua limitação pode ser considerada como censura. Nesse escopo, o direito a se expressar cria alicerces ideológicos e comuns, com o fim de promover a democracia e fortalecer os direitos humanos.

Assim, art. 5º da Constituição Federal brasileira prevê a liberdade de expressão (pensamento) como sendo algo intrinsecamente ligado à natureza humana:

Art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.
(BRASIL, 1988).

A Constituição, ao fundamentar e assegurar a liberdade de expressão, evidencia a importância desse direito para o desenvolvimento de um Estado livre e democrático, onde os indivíduos membros do Estado possam exprimir suas opiniões, livres de censura.

Além disso, a Declaração Universal de Direitos Humanos (2009) também assegura a liberdade de opinião, quando em seu texto dispõe que todas as pessoas têm liberdade de expressar e expor as suas opiniões, sem interferência de qualquer pessoa, ressaltando que ter opiniões significa poder receber, transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

Ademais, a Lei 12.965/2014, considerada como o Marco Civil da Internet, estabeleceu os princípios, as garantias e os direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil e também destaca em seu texto a proteção a liberdade de expressão. Por conseguinte, o art. 19, dispõe que:

Scientia y Humanity

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

Com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial específica, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível o conteúdo apontado como infringente, ressalvadas as disposições legais em contrário. (BRASIL, 2014).

Apesar das inúmeras normas assegurando a liberdade de expressão, muito se discute quanto ao seu uso limitado. Isso significa dizer que todos podem se expressar livremente, mas não pode haver um exercício abusivo desse direito. Ou seja, o discurso não pode se aproveitar do fundamento da liberdade de expressão para cometer crimes como o racismo, injúria racial, calúnia ou difamação, por exemplo.

Entretanto, na ausência de uma norma específica, há quem acredite que seu caráter limitador encontra-se nas demais garantias e direitos constitucionais como, por exemplo, um dos fundamentos da República, que é a dignidade da pessoa humana.

Vale destacar que a ideia de que a liberdade de expressão não possui caráter absoluto, surgiu em decorrência do julgamento do HC 82.424⁴⁵, Rel. p/ o ac. Min. Presidente Maurício Corrêa, j. 17.09.2003, Plenário, DJ de 19.03.2004, o qual, em sua redação, estabeleceu que o direito à liberdade de expressão não é absoluto, devendo ele ser pautado no princípio da proporcionalidade, encontrando limitação no próprio ordenamento jurídico e na moral, de forma a não inferir nos demais direitos também estabelecidos na Constituição.

Em vista disso, quando se adentra na esfera da dignidade da pessoa humana percebe-se que a liberdade de expressão não é algo de cunho ilimitado. Sendo concedida pela Constituição tal conduta com a finalidade de garantir a liberdade de pensamento de acordo com o artigo 5º, IV da CF, mas sendo vedada a sua utilização de forma anônima, entendimento este que pode ser utilizado como meio de frear a ocorrência do *hate speech* (discurso de ódio).

Por conseguinte, a liberdade de expressão é um instrumento importante para o exercício da democracia, dando a oportunidade da sociedade se posicionar, exprimindo dessa forma sua opinião, sem medo de posteriores

⁴⁵<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=79052>

represálias por parte do Estado ou de terceiros. Contudo, existe uma linha tênue entre a liberdade de expressão e os discursos disseminados pelos *haters* (odiadores).

4 HATE SPEECH (DISCURSO DE ÓDIO)

A diversidade pensamentos e o pluralismo de ideias são fatores elementares para a manutenção de uma sociedade democrática, como visto anteriormente. Todo o cidadão tem direito a se manifestar de forma livre, conforme assegura a Constituição Federal brasileira.

Para que um cidadão tenha sua personalidade formada é necessário que ele possa fazer suas próprias escolhas e formar suas próprias convicções, assim, poderá desenvolver o seu ponto de vista e viver livremente de acordo com seus ideais.

Todavia, quando se vive em uma sociedade multicultural é necessário se fazer uma reflexão a respeito da liberdade de expressão por meio do discurso livre, analisando a amplitude da liberdade de opinião do indivíduo na sociedade.

Assim, ao longo do estudo, verificou-se que a facilitação ao acesso à *internet* e a popularização das redes sociais permitiram a abertura de um campo livre ao debate de ideias. São milhares de usuários que podem, de forma anônima ou não, expor suas convicções a respeito de diversos assuntos.

Toda essa garantia e liberdade ao se expressar permite que indivíduos, de forma particular ou em grupo, divulguem nas redes sociais e na *web*, opiniões contrárias à legislação e às regras sociais de boas convivência, propagando conteúdo discriminatório.

Ao se fazer uma busca na história mundial, é possível perceber a ocorrência do que hoje é considerado como discurso de ódio, em vários momentos marcantes na história de vários países.

De tal forma, o *hate speech*, traduzido como o discurso de ódio, pode ser percebido por meio de ações, gestos, pinturas, escritos ou qualquer tipo de representação que tenha como fim ofender a um indivíduo ou a um grupo de pessoas, em razão de sua raça, nacionalidade, crença religiosa, gênero ou etnia.

Segundo Tatiane Stroppa (2015), o *hate speech* é caracterizado como:

o discurso do ódio consiste na divulgação de mensagens que difundem e estimulam o ódio racial, a xenofobia, a homofobia e outras formas de ataques baseados na intolerância e que confrontam os limites éticos de convivência com o objetivo de justificar a privação de direitos, a exclusão social e até a eliminação física daqueles que são discriminados. (STROPPIA, 2015, p.456).

Na grande maioria das vezes, esse discurso é pautado de conteúdo ofensivo ou discriminatório, no intuito de diminuir o indivíduo ou um grupo de pessoas, ao considerá-las inferiores. O *hate speech* é caracterizado mais por ser um ataque direto a outrem do que de fato uma exposição de argumentos.

O discurso de ódio, na maioria das vezes, é proferido de uma forma que apresenta uma conduta tipificada como crime. As ações dos *haters*, muitas vezes imputam atos ofensivos à hora de suas vítimas (difamação), ou ofendem a dignidade ou a moral de alguém (injúria), ou ainda, praticam atitudes discriminatórias e preconceituosas, em razão da cor, raça, etnia, religião ou até mesmo procedência nacional (racismo).

Esses discursos normalmente ferem a ideia de uma sociedade democrática quando tentam estabelecer diferenças entre pessoas. Assim, quando o texto constitucional diz que todos são iguais perante a lei, é necessário que tal norma seja respeitada.

Destarte, os odiadores, também conhecidos na *web* como *haters*, utilizam-se da liberdade de expressão a eles ofertada para atacar as minorias, externando sua intolerância e transformando-a em algo nocivo, que fere a dignidade humana daqueles que suportam as ofensas. Sendo assim, não há dúvidas acerca da necessidade de buscar o equilíbrio entre a liberdade de expressão e os discursos propagados na *web*, haja vista que, em decorrência da junção de ambos, surge o discurso de ódio.

5 LIMITAÇÃO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO CONSTITUCIONAL FRENTE AOS DANOS CAUSADOS PELO *HATE SPEECH* (DISCURSO DE ÓDIO) PROPAGADOS NA INTERNET

Scientia y Humanity

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

No campo das ideias, a liberdade de expressão é algo bem visto e motivador, servindo como instrumento de crescimento social e humano, uma vez que permite a exposição moderada de opinião, de modo a expor novas teorias sobre temas diversos.

Atualmente, todo o indivíduo que tem alguma opinião a respeito de determinado assunto, pode expressá-lo de forma pública em suas redes de comunicação e interação social.

Por essa razão, é necessário encontrar um equilíbrio entre a liberdade de argumentação e expressão do indivíduo, limitando o discurso, proibindo a vinculação de exposição de opiniões discriminatórias, quando consideradas como comportamento socialmente rejeitável.

Cabe ressaltar que deve haver liberdade em se expressar, mas o discurso de uma pessoa não pode ferir o direito de outrem. Torres (2013) relata que:

Em um Estado Democrático de Direito, a formação da opinião pública deve ser caracterizada pela pluralidade de canais comunicativos que efetivamente viabilize a expressão dos diferentes setores da sociedade, inclusive das minorias. Com esse propósito, a regulamentação do direito de liberdade de expressão apresenta-se como questão de ordem pública. (TORRES, 2013, p.77).

O que se percebe é que mesmo que haja a liberdade de expressão como garantia fundamental, o indivíduo não pode se fazer valer desse direito para ofender a outrem, de maneira que o convívio em sociedade preceitua que deve haver direito e respeito a qualquer forma de vida.

De certo modo, essa liberdade assegura que cada pessoa possa, a qualquer tempo, expressar as suas opiniões pessoais. Todavia, ainda não são claras as regras do que pode ou não ser dito nos debates públicos no momento da exposição dos argumentos.

Segundo Lenza (2019, p. 1817), “o modelo de solução parece ser, conforme sugere e com o qual concordamos, o da ponderação, pautada pelo princípio da proporcionalidade e a ser analisado no caso concreto”.

Uma vez pautado em critérios subjetivos de aferição, a limitação ao uso da liberdade de expressão utiliza critérios por analogia ao se fundamentar. Dessa maneira, todas as vezes que o discurso caracterizar crime tipificado no Código Penal, como exemplo: injúria, calúnia, difamação, racismo, ameaça, entre outro,

Scientia y Humanity

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

ou mesmo causar danos cíveis, passíveis de reparação, como dano moral ou material, ele deve ser combatido.

Entretanto, mesmo sem uma norma limitadora específica, o legislador observa critérios da razoabilidade e da proporcionalidade, punindo, sempre que possível, o agente ou o grupo de pessoas ofensoras, aplicando a legislação existente por analogia.

Um exemplo disso seria a aplicabilidade do art. 186 do Código Civil, por vezes cumulado com art. 927, os quais dispõem que:

Art. 186: Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Art. 927: Aquele que, por ato ilícito (arts. 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo. (BRASIL, 2002)

É por essa razão que, ao mesmo tempo em que assegura como direito fundamental a liberdade de expressão, a Constituição também proíbe o anonimato, permitindo o direito de resposta ao ofendido, bem como a possibilidade de reparação de danos e denúncias quando houver a caracterização de crimes.

Nessa linha de raciocínio, Lenza (2019), em sua obra de Direito Constitucional, quanto trata dos direitos fundamentais, pondera que:

A Constituição assegurou a liberdade de manifestação do pensamento, vedando o anonimato. Caso durante a manifestação do pensamento se cause dano material, moral ou à imagem, assegura-se o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização. (LENZA, 2019, p. 1814).

Logo, por mais que a Constituição Federal brasileira preceitue a liberdade de pensamento e a liberdade de expressão, esta deve ser exercida com cautela, de modo a não causar danos a integridade e dignidade de outrem. Isso porque o discurso é livre, a *web* permite o indivíduo se expressar como e onde quiser. Porém, deve ser mantido nas redes os mesmos critérios de interação social vivenciado na sociedade “real”, pautando-se o convívio na ética, na moralidade e na democracia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liberdade de expressão é o desdobramento do direito à liberdade do indivíduo. Ela permite que os cidadãos exteriorizem suas opiniões, garantindo a sua manifestação livre de futuras represálias por parte do Estado ou qualquer outra instituição que seja.

Ao ingressar no universo do *hate speech* há uma notória dificuldade em definir com exatidão o que seria o discurso de ódio, tendo em vista a sua falta de tipificação legal. Desse modo, os *haters* utilizam-se da liberdade de expressão a eles oferecida para atacar as minorias, externando sua intolerância e transformando essa liberdade em algo nocivo, que fere a dignidade humana daqueles que suportam as ofensas.

Dessa maneira, fica evidente a necessidade de se buscar um equilíbrio entre a liberdade de expressão para o combate ao discurso de ódio. Ou seja, não pode haver uma crescente de ataques virtuais praticados pelos *haters* ante a ausência de norma regulamentadora específica para uso das redes sociais, bem como pela falta de tipificação criminal pela conduta.

Assim, verifica-se que, por ainda ser um tema controverso, o ordenamento jurídico brasileiro é falho, no sentido de não possuir normas específicas limitadoras ao exercício da liberdade de expressão ante as suas características subjetivas.

Portanto, verificou-se que a liberdade de expressão não é absoluta, podendo sofrer limitações sempre que houver a necessidade de proteger direito alheio, e que, ao ser analisada, deve-se sempre observar a aplicabilidade de outros direitos e garantias fundamentais, uma vez que existem limites morais e jurídicos que devem ser obedecidos.

Além disso, por ser um direito fundamental estabelecido pela Constituição, a limitação a liberdade de expressão deve ser analisada com muita cautela para não ferir o direito do cidadão. A lei maior foi escrita sob fundamento de uma sociedade justa e igualitária, preservando a dignidade da pessoa humana, destacando valores supremos, com o ideal de uma sociedade pluralista e sem preconceitos, fundada numa convivência social pacífica e fraterna.

REFERÊNCIAS

Scientia y Humanity

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

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei 2848, 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em 30 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.406**, 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em 30 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 12.965**, 23 de abril 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em 30 jul. 2020.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 23. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

LINS, Bernardo Felipe Estellita. **A evolução da internet: uma perspectiva histórica**. Disponível em: http://www.belins.eng.br/ac01/papers/aslegis48_art01_hist_internet.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

SARMENTO, Daniel. **A liberdade de expressão e o problema do “hate speech”**. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/4888/material/a-liberdade-de-expressao-e-o-problema-do-hate-speech-daniel-sarmento.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

STF. Artigo 13. **Liberdade de pensamento e de expressão**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/Artigo13.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

STROPPIA, Tatiana; ROTHENBURG, Walter Claudius. Liberdade de expressão e discurso do ódio: o conflito discursivo nas redes sociais. **Revista Eletrônica do Curso de Direito (UFSM)**, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/19463>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TORRES, Fernanda Carolina. **O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão**. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/200/ril_v50_n200_p61.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

ANSIEDADE NO PACIENTE CIRÚRGICO: IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA HOSPITALAR

Kamila Ribeiro Stocco⁴⁶
Marília Berbert⁴⁷
Regiane Bueno Araújo⁴⁸

RESUMO: A necessidade de passar por intervenção cirúrgica pode conduzir a pessoa à um conjunto de comportamentos desagradáveis eliciados pela associação entre estímulos antecedentes e estímulos aversivos, isso refere-se ao quadro ansioso, o qual desfavorece o período pré-operatório, o procedimento cirúrgico e a recuperação. Dessa forma, este relato de experiência, apoiou-se em observações que foram feitas durante o estágio hospitalar e realizou-

⁴⁶ Graduanda de Psicologia. (kamilarstocco@hotmail.com).

⁴⁷ Graduanda de Psicologia. (lia_berbert@yahoo.com.br).

⁴⁸ 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. (regianebaraujo@hotmail.com).

Scientia y Humanity

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

se, assim, uma revisão bibliográfica para compreender a ansiedade com base na Análise do Comportamento e a contribuição da Psicologia Hospitalar perante contingências aversivas do processo. Portanto, entendeu-se que, a mesma contribui de forma efetiva e permite que o sofrimento do paciente cirúrgico seja atendido, acompanhado e minimizado.

PALAVRAS-CHAVE: Ansiedade. Comportamento. Psicologia Hospitalar.

ABSTRACT: The need to undergo surgical intervention can lead the person to a set of unpleasant behaviors elicited by the association between antecedent stimuli and aversive stimuli, this refers to the anxious condition, which disfavors the preoperative period, the surgical procedure and recovery. Thus, this experience report was based on observations that were made during the hospital internship and, therefore, a bibliographic review was conducted to understand anxiety based on Behavior Analysis and the contribution of Hospital Psychology in the face of aversive contingencies of the process. Therefore, it was understood that it contributes effectively and allows the suffering of the surgical patient to be attended to, monitored and minimized.

KEYWORDS: Anxiety. Behavior. Hospital Psychology.

1 INTRODUÇÃO

A hospitalização geralmente é percebida como uma situação aversiva. Desse modo, em pacientes que se encontram em pré-operatório, nota-se com frequência, a presença de um conjunto de comportamentos que apontam um quadro ansioso. Dessa forma, entende-se a importância da atuação da psicologia hospitalar, pois, este repertório comportamental traz maior sofrimento ao indivíduo e pode influenciar de maneira inadequada, no período pré-operatório, na cirurgia e no processo de recuperação. Portanto, objetiva-se compreender a ansiedade no enfoque da Análise Comportamental, assim como, investigar a forma de atuação adequada, por parte do psicólogo nesse contexto.

A partir do Estágio Básico Supervisionado, na Área da saúde, do curso de Psicologia, houve a possibilidade de observar pacientes cirúrgicos, os quais demonstravam constante sofrimento emocional. Dessa forma, ressalta-se a importância de compreender o contexto e a funcionalidade da dor em cada indivíduo, como também quais eventos aversivos estão mantendo esses comportamentos. Essa observação, contribuiu de forma significativa, para a ampliação de conhecimentos no contexto hospitalar e instigou a busca por novos saberes, tendo como resultante a conexão da teoria e da prática.

Diante disso, serão explanadas formas de diminuir o sofrimento e de minimizar os comportamentos ansiosos que o sujeito apresenta ou poderá

apresentar durante o processo de hospitalização. Demonstrando, principalmente, a importância do profissional de Psicologia em cada etapa deste.

2 DESENVOLVIMENTO

Quando se fala em Psicologia Hospitalar, o tema remete a contingências geralmente aversivas, pois a pessoa ao ser hospitalizada na maioria das vezes está em um estado de sofrimento o que se faz necessário compreender a importância de considerar as variáveis comportamentais e sociais de um sujeito. No entanto, por parte dos profissionais da saúde, isso nem sempre ocorreu, pois, segundo Silva (2007) “era desconhecida sua relevância na etiologia e evolução das enfermidades” (p.10), fato este, relacionado ao modelo biomédico antigo, que de acordo com a autora, perdeu espaço por não ser eficaz. Dessa forma, o enfoque biopsicossocial destacou-se e a Psicologia da Saúde foi reconhecida pela Associação Americana de Psicologia. Houve, então, a necessidade da implementação de uma intervenção multidisciplinar, a qual é utilizada e foi percebida durante o estágio por meio da interação da psicóloga da instituição com os demais profissionais que constituíam a equipe do hospital.

Na atualidade, a psicologia é reconhecida como profissão e sua atuação é regulamentada em ambientes hospitalares, no entanto, Silva (2009), afirma que, tais práticas já ocorriam antes mesmo da regulamentação da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, com ações que buscavam adaptar técnicas e instrumentos para subsidiar suas intervenções neste ambiente. Kitayama, Fregonese & David (2004) apud Silva (2009), explanam que a formalização da psicologia hospitalar é decorrente de políticas públicas, dentre elas:

a exigência da inclusão, pelo Ministério da Saúde, em todo o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Portaria nº 3.432/1998, da atuação do psicólogo nas Unidades de Terapia Intensiva e no trato com gestante de alto risco; a presença do psicólogo em setores de transplantes, conforme as Portarias nº 2.042/1996 e nº 3.407/1998; e, por fim, a presença obrigatória de psicólogo hospitalar nos serviços de saúde pública e privada (SILVA, 2009, p.17).

O fato acima citado, reafirma que a intervenção do psicólogo é imprescindível em diferentes áreas do hospital, isto que, permite refletir sobre as

Scientia y Humanity

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

possibilidades de contribuição do psicólogo hospitalar diante do paciente cirúrgico. Dessarte, suas atuações podem vir a ser as mais diversas, de forma a complementar o tratamento que já estão recebendo clínica e fisicamente.

Silva (2007), cita que, uma das atuações do psicólogo neste ambiente, refere-se ao “manejo e diminuição do impacto de procedimentos médicos invasivos sobre o paciente, para reduzir reações emocionais de medo, ansiedade e dor, inclusive em casos de procedimentos cirúrgicos” (p.11). Ainda, descreve-se que, o modelo biomédico visava apenas variáveis fisiológicas, já o biopsicossocial, ampliou-se para uma compreensão dualista e mediacional. A autora salienta que, isso difere-se da visão de Skinner, pois, para ele, o indivíduo se comporta de maneira pública ou privada e é compreendido a partir da interação dele com o ambiente.

Observa-se, então, os efeitos da ação no ambiente e as respostas diante dessa, o que interfere na probabilidade do comportamento se repetir ou não. Assim, o ambiente seleciona o comportamento em 3 níveis: ontogênese, filogênese e cultural. Portanto, é afirmado pela autora que, o Analista do Comportamento, não adota os modelos explanados acima, biomédico e biopsicossocial, quando intervém na Psicologia da Saúde, pois, entende que a Análise do Comportamento permite uma atuação eficaz, a qual é fundamentada pela proposta de Skinner.

Sendo assim, a partir deste método teórico, “a ansiedade seria uma resposta emocional resultante da apresentação de um estímulo que antecede um estímulo aversivo, com efeitos no comportamento operante publicamente observável” (Skinner 1965, p. 178 apud Coêlho, 2006, p. 03). Ou seja, o organismo que, perante uma contingência que compreenda um estímulo antecedente ao estímulo aversivo, elicia respostas emocionais, terá comportamentos observáveis considerados ansiosos. Isso que, pode-se observar, por exemplo, quando um paciente é avisado que haverá necessidade de um procedimento cirúrgico, segundo Queiroz e Guilhardi (2001) apud Coêlho e Tourinho (2008), sem haver a possibilidade de fuga-esquiva, o mesmo deverá compreender seu estado corporal e, com o auxílio do psicólogo, tentar modelar as respostas para que haja a diminuição da ansiedade.

Scientia y Humanity

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

Além disso, considera-se que nem sempre precisa haver um estímulo aversivo real para que a ansiedade ocorra, muitas vezes apenas a verbalização dele já elicia respostas emocionais. Segundo Skinner (1957) apud Coêlho e Tourinho (2008), se um estímulo verbal normalmente acompanha alguma situação, estímulo não condicionado ou previamente condicionado, apenas o estímulo verbal evoca fortuitamente reações emocionais. Como por exemplo, se uma pessoa nunca passou por um procedimento cirúrgico, mas o estímulo verbal que se refere a cirurgia acompanhou algumas vezes estímulos reais e aversivos, o estímulo verbal, por si próprio, pode eliciar comportamentos considerados ansiosos.

Coêlho (2006), ainda, relata dados do trabalho de Estes e Skinner (1961) denominado Algumas Propriedades Quantitativas da Ansiedade, os quais “indicam a possibilidade de extinção das respostas consideradas de ansiedade diante do estímulo pré-aversivo quando este é apresentado, durante um longo período, sem a associação com o estímulo aversivo” (Estes e Skinner, 1961 apud Coêlho, 2006, p. 05). Dessa forma, entende-se que a ansiedade resulta da associação entre o estímulo antecedente e o estímulo aversivo e que, se for estimulada a desassociação entre os dois, as respostas indesejáveis deixarão de ocorrer.

Segundo Conte (2010), o sofrimento humano é verbal. Isto, porque o mesmo começa pela fuga e esquiva da dor física ou de algum outro estímulo aversivo incondicionado, aumenta por meio do condicionamento operante e respondente e torna-se complexo e acrescido por causa de processos verbais. Dessa forma, de acordo com Sidman (1994) apud Conte (2010), as palavras escritas, os sons, os desenhos, entre outros, podem ter suas funções transferidas de outros estímulos, eventualmente, e exercem controle similar sobre comportamentos ou respostas, podendo, também, transferir sua função a outros estímulos constantemente. A autora, complementa dizendo que por meio desses processos, pode-se determinar relações arbitrárias entre estímulos diferentes e obter respostas funcionais, sem treino prévio direto.

Percebe-se que, ao informar uma pessoa hospitalizada sobre a necessidade de um procedimento cirúrgico, demonstram-se diversas dúvidas, as quais podem estar relacionadas à causa, procedimento, data, anestesia,

duração, o corte e principalmente com relação ao resultado. Fato este, observado durante o estágio em vários setores do hospital, como no Pronto-Socorro, na Obstetrícia, na Pediatria, na Clínica Geral, entre outros. Nota-se então, que não há possibilidade de responder algumas dessas inquietações, outras são previamente esclarecidas pela equipe, no entanto, o paciente não tem contato com todas as informações. De acordo com Medeiros e Peniche (2006), quando o indivíduo encontra-se diante de uma intervenção cirúrgica, sem as orientações necessárias, é notável o aparecimento de reações emocionais. Então de acordo com Gorayeb (2001), a atuação do psicólogo é fundamental diante do paciente cirúrgico, pois, são diversos desconfortos, como estar doente, afastamento do trabalho/estudo e ambiente familiar, ainda, enfrenta ameaça de um fator desconhecido e perigoso.

O Psicólogo, mais precisamente o analista do comportamento, contribui na ampliação do repertório comportamental adaptativo, auxilia a prevenir sintomas considerados prejudiciais à hospitalização e a controlar não só os comportamentos, mas as contingências às quais o sujeito foi ou está sendo exposto. Na área da saúde, este profissional, objetiva tornar o homem capaz de ser promotor da saúde, seja ele paciente ou membro da equipe. Segundo Silva (2007), a ação parte de uma análise funcional, para averiguar quais são as contingências que estão operando em um comportamento, assim, atua na modificação dessas para obtenção de respostas que colaborem com o processo e que, posteriormente, não eliciem comportamentos ansiosos. Se é identificada ansiedade por falta de informação, por exemplo, deve-se atuar junto a equipe solicitando a mesma.

Conforme Sebastiani e Maia (2005) nenhum paciente está completamente preparado para a realização de um procedimento cirúrgico, por conseguinte, a atuação do psicólogo torna-se essencial. Dessarte, este profissional deve atuar com o intuito de diminuir a angústia e ansiedade do paciente durante sua internação, de modo multidisciplinar. No pré-operatório deve auxiliar no entendimento e na importância da situação que será vivenciada, repassando informações sobre o(s) procedimento(s) e dando o suporte necessário. Já no pós-operatório o psicólogo auxiliará na reabilitação do paciente, prestando acompanhamento, quando necessário. Será feita a

readaptação do indivíduo depois do procedimento, isto que, refere-se a questões singulares. É possível que o pós-cirúrgico influencie no ambiente, nas relações, nas habilidades ou em aptidões e o mesmo pode apresentar baixa ou não aderência ao tratamento. Assim, diante dessa nova fase, o profissional da psicologia terá suma importância na ampliação do repertório comportamental do sujeito, para que seja possível a adesão ao tratamento a partir do entendimento e aceitação desta nova realidade, que muitas vezes é alterada drasticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações confrontadas com as revisões literárias, percebe-se que, de fato, o psicólogo é imprescindível neste contexto, pois, em geral a hospitalização é uma situação aversiva e isso pode ser ampliado quando se refere a um paciente que passará por um procedimento cirúrgico. Nota-se, então, o quanto a Psicologia Hospitalar contribui, desde o primeiro momento da internação, deve-se promover a atenção diante do paciente pré-cirúrgico, para que sejam identificados os comportamentos antecedentes e os estímulos aversivos, por meio da análise funcional. Fato este, que vai determinar a maneira de atuação mais adequada, contribuindo para a redução ou controle desta ansiedade que foi eliciada por múltiplos fatores em um ambiente hospitalar.

Este profissional, auxilia também, tanto o paciente como seus familiares, principalmente, na compreensão de que o procedimento é necessário, refletindo assim, sobre os motivos que tornam a cirurgia indispensável e como ela poderá contribuir na melhora do estado atual do paciente. Outra importante pontuação que pode ser feita pelo psicólogo, diz respeito a clarificação sobre o papel de cada membro da equipe, bem como, evidenciar que ela é composta por profissionais capacitados para esse evento, com experiência devido a frequência deste tratamento e, que mesmo diante de incertezas, no momento, a hospitalização é fundamental auxiliando na ampliação do sentimento de segurança tanto do paciente quanto dos familiares.

Scientia y Humanity

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

A Psicologia Hospitalar, no pós-operatório tem papel fundamental, pois, pode acompanhar o indivíduo em seu processo de adaptação diante de uma nova realidade, a qual geralmente é necessária em vários âmbitos de sua vida pessoal. Além disso, promove apoio na reabilitação, a depender do tipo de cirurgia, no tempo de hospitalização e na forma como ela ocorre, favorecendo a capacidade de cada indivíduo em ser o protagonista da sua recuperação, promovendo o seu bem-estar e melhorando a qualidade de vida de cada um deles.

Portanto, entende-se que a psicologia é essencial no ambiente hospitalar, e quando tem um suporte teórico consistente como a que o Behaviorismo Radical oferece, a segurança do profissional pode ser potencializada, contribuindo para uma atuação eficiente tanto no que diz respeito ao processo de hospitalização de um paciente e seus familiares, como no suporte a equipe.

REFERÊNCIAS

COÊLHO, N. L. **O conceito de ansiedade na Análise do Comportamento. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.** Universidade Federal do Pará. Belém – Pará. p. 118, 2006.

COÊLHO, N. L; TOURINHO, E. Z. **O conceito de ansiedade na análise do comportamento. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 2, p. 171-178, 2008.

CONTE, F. C. S. **Reflexões sobre o sofrimento humano e Análise Clínica Comportamental. Temas em Psicologia**, v.18, n. 2, p. 385-398, 2010.

GORAYEB, R. A prática da psicologia hospitalar. **Psicologia clínica e da saúde**, p. 263-278, 2001.

MEDEIROS, V.; PENICHE, A. A influência da ansiedade nas estratégias de enfrentamento utilizadas no período pré-operatório. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 40, n. 1, p. 86-92, 1 mar. 2006.

SEBASTIANI, R. W. & MAIA, E. M. C. **Contribuições da psicologia da saúde-hospitalar na atenção ao paciente cirúrgico.** Acta Cir. Bras., São Paulo, v. 20, supl. 1, p. 50-55, 2005.

SILVA, M. E. M. **Efeitos de uma intervenção breve em preparo psicológico pré cirúrgico na evolução clínica de portadores de cardiopatia.** Dissertação

(Mestrado em Análise do Comportamento) Universidade Estadual de Londrina.
Londrina, 2007

SILVA, S. S. **A função do psicólogo hospitalar a partir da narrativa de profissionais de saúde.** 2009.

APLICABILIDADE E EFETIVIDADE DA GUARDA COMPARTILHADA E ALIENAÇÃO PARENTAL NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: ANALISANDO A TEORIA COM A PRÁTICA

Fabíola Gomes Spagnol⁴⁹
Gricyella Alves Mendes Cogo⁵⁰

RESUMO: O artigo tem por objetivo analisar as possibilidades de aplicação da Lei da Alienação Parental (Lei 12.318/2010) nos casos em que é identificada a ocorrência. Logo, entendeu-se como adequado a pesquisa de natureza básica, no que concerne à forma de abordagem, foi escolhida a dimensão qualitativa da pesquisa, por realizar comparação no que diz respeito a teoria e a prática na Guarda Compartilhada, usou-se, ainda, a pesquisa exploratória, por meio da qual apuraram-se hipóteses, mediante pesquisa bibliográfica realizada a partir de doutrinas, legislações, jurisprudências, e avaliações de casos reais. Assim, o método de procedimento dirigiu-se a pesquisa comparativa, uma vez que foram expostas características a respeito do que o legislador quis fazer no momento em que instituiu a Guarda Compartilhada com relação ao que acontece na prática. Nesta premissa, o método de abordagem mais viável é o dedutivo, cuja essência se encontra em sua forma que parte do sentido amplo para o específico. Ao analisar os casos e os pressupostos teóricos observou-se que não se trata de algo simples, e exige um olhar atento por parte dos profissionais que lidarão com a criança ou o adolescente vítima de alienação parental. Faz-se necessário observar todo o contexto e saber distinguir o que é verdade do que são somente ideias falsas implantadas na memória da criança. Dessa forma é possível tomar a decisão mais acertada e priorizar o bem-estar da criança e a preservação dos laços afetivos positivos.

PALAVRA-CHAVE: Alienação Parental. Guarda Compartilhada. Infante.

ABSTRACT: The article aims to analyze the possibilities of applying the Parental Alienation Law (Law 12,318/2010) in cases where the occurrence is identified. Therefore, research of a basic nature was considered to be adequate, with regard to the form of approach, the qualitative dimension of the research was chosen, as it performed a comparison with respect to theory and practice in the Shared Guard, exploratory research, through which hypotheses were investigated, through bibliographic research carried out based on doctrines, laws, jurisprudence, and evaluations of real cases. Thus, the method of procedure was directed to comparative research,

⁴⁹ Bacharela em Direito. Egressa do Unicathedral-Centro Universitário Cathedral. fabiola_spagnol@hotmail.com

⁵⁰ Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário. Professora do Curso de Direito do Unicathedral- Centro Universitário Cathedral. gricyella.ead@gmail.com

since characteristics were exposed regarding what the legislator wanted to do at the time when he instituted the Shared Guard in relation to what happens in practice. In this premise, the most viable approach method is the deductive one, whose essence is in its form that starts from the broad to the specific. When analyzing the cases and theoretical assumptions, it was observed that this is not something simple, and requires a careful look on the part of the professionals who will deal with the child or adolescent victim of parental alienation. It is necessary to observe the whole context and know how to distinguish what is true from what are just false ideas implanted in the child's memory. In this way it is possible to make the right decision and prioritize the child's well-being and the preservation of positive affective bonds.

KEYWORDS: Parental Alienation. Shared custody. Infant.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema 'A aplicabilidade e efetividade da Guarda Compartilha de Alienação Parental no Estatuto da Criança e do Adolescente: Analisando a teoria com a prática, segundo os embasamentos teóricos'. Nesse sentido é importante compreender o conceito histórico referente à temática em questão.

O casamento teve sua origem na Europa antiga, inicialmente destinado à nobreza, como símbolo de aliança de poder político, posteriormente o ato fora destinado a plebe como método de negociação econômica, houve ainda um período em que o casamento era realizado em espécie de posse, sendo que o noivo adquiria a propriedade sobre noiva com o intuito de procriação.

Posteriormente, passou a ser regulamentado pela Igreja Católica como um sacramento cristão, em que se visava estabelecer critérios familiares. No Brasil, o casamento de cunho particularmente católico se manteve até meados dos anos "60", momento em que o País sofreu considerável imigração, com culturas e religiões diferentes, foi então necessária uma regulamentação legal sobre o tema.

Após, a Proclamação da República do Brasil em 1889, o casamento foi introduzido no arcabouço constitucional, sofrendo grandes mutações ao longo dos anos, de modo a se adaptar à constante evolução social. Desse modo, observa-se, que com a implementação da Constituição Federal de 1988, sobrevieram vários direitos referentes à igualdade de gênero, com a intenção de igualar as funções entre homem e mulher, momento em que a mulher ganhou uma série de benefícios que antes somente eram atribuídos aos homens.

Juntamente com chegada dessa nova fase social sobreveio uma conseqüente evolução no corpo da sociedade, surgindo assim, uma nova proporção do conceito de família, já que esta é vista como a base psicológica para a vida em comunidade, assim, uma vez que começa a existir uma mudança no comportamento da sociedade em que se está inserida é natural que cedo ou tarde essa mudança obtenha reflexos na estrutura física da família.

Dessa maneira a nova era da constituição familiar busca a exclusão do termo “pátrio poder”, “(...) provocando a mudança do “pátrio poder” para o “poder familiar”, exercido em conjunto por ambos os cônjuges, em razão do casal e da prole.” (GONÇALVES, 2017, p. 23).

Diante dessas mudanças, o ordenamento jurídico passou a regular um novo direito familiar, especialmente no que concerne aos direitos e obrigações dos genitores para com sua prole, de modo que se faz válido destacar penalidades que podem ser aplicadas caso as obrigações pertinentes aos pais não venham a se cumprir.

Portanto, no intuito de suprir as necessidades que melhor respondem ao interesse do infante, o legislador teve o cuidado de instituir a Lei da Guarda Compartilhada, Lei nº 11.698 de 13 de julho de 2008, que carrega consigo uma soma de mecanismos que visam aproximar pais e filhos na hipótese de ruptura do vínculo conjugal entre os genitores, no intuito de assegurar o convívio saudável com ambos os pais, assim evita-se a chamada Alienação Parental, como se observa no artigo 1.584 da referida lei.

Art. 1.584.A guarda, unilateral ou compartilhada, poderá ser:
I – Requerida, por consenso, pelo pai e pela mãe, ou por qualquer deles, em ação autônoma de separação, de divórcio, de dissolução de união estável ou em medida cautelar;
II – Decretada pelo juiz, em atenção a necessidades específicas do filho, ou em razão da distribuição de tempo necessário ao convívio deste com o pai e com a mãe (BRASIL, 2008, p. 8).

Nesse contexto, acerca da temática da Aplicabilidade e efetividade da Guarda Compartilhada e Alienação Parental no Estatuto da Criança e do Adolescente: analisando a teoria com a prática, buscou-se a averiguar o seguinte problema: Como reconhecer a ocorrência do fenômeno da Alienação Parental, e quais métodos são utilizados para promover o acesso à justiça aos afetados?

Scientia y Humanity

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

A fim de responder tal questão, têm-se como objetivo geral: Analisar as possibilidades de aplicação da Lei de Alienação Parental (Lei 12.318/2010) nos casos em que é identificada a ocorrência.

Haja vista a relevância para o meio acadêmico na realização de uma análise comparativa com relação à teoria com a prática da ocorrência da Alienação Parental o legislador sentiu a necessidade de elaborar uma lei que resguardasse a estabilidade emocional das crianças e adolescentes, foi promulgada a Lei de Alienação Parental, Lei nº 12.318 de 26 de agosto de 2010, que trouxe um rol taxativo a respeito das características do alienador, bem como exemplificou as possíveis condutas, com vistas à afetividade e celeridade das lides judiciais, onde apresenta e disciplina os atos que qualificam a Alienação Parental.

Logo, o tema acerca da Alienação Parental por meio da Guarda Compartilhada fora escolhido devido à necessidade de se obter um aprofundamento quanto a sua viabilidade, principalmente em relação aos reflexos psicológicos que atingem a criança e ao adolescente que vivenciam tal realidade.

Entendeu-se como adequado a pesquisa de natureza básica, tendo em vista que tratará do tema fazendo uma articulação entre teoria e prática, tomando como base o Estatuto da Criança e do Adolescente e a legislação vigente. No que concerne à forma de abordagem, foi escolhida a dimensão qualitativa da pesquisa, por realizar comparação no que diz respeito à teoria e a prática na Guarda Compartilhada.

No que tange aos objetivos, usou-se a pesquisa exploratória, por meio da qual se apuraram hipóteses, mediante pesquisa bibliográfica realizada a partir de doutrinas, legislações, jurisprudências, e avaliações de casos reais.

Assim, o método de procedimento dirigiu-se a pesquisa comparativa, uma vez que foram expostas características a respeito do que o legislador quis fazer no momento em que instituiu a Guarda Compartilhada com relação ao que acontece na prática. Nesta premissa, o método de abordagem mais viável é o dedutivo, cuja essência se encontra em sua forma que parte do sentido amplo para o específico.

Em função disso, foram fundamentais para a elaboração deste artigo: a Lei que dispõe sobre Alienação Parental (2010), Lei nº 11.698 (2008) e os autores: Trindade (2010) e Nascimento (2008).

Por este ângulo, identifica-se indispensável às argumentações acerca do tema abordado, pois, nos últimos anos, tem sido destaque nos meios de circulação da mídia. No entanto, mesmo com toda contenda, em sua maioria pouco se argumenta a respeito da situação em que criança e o adolescente são colocados, de modo a se subjugar a importância daquela criança ou daquele adolescente no âmbito familiar.

Torna-se perceptível a falha em promover o acesso à justiça aos afetados, deve-se refletir como a legislação atua na proteção das vítimas de Alienação Parental, uma vez que o alienante é detectado.

Sendo assim, diante da relevância em se preservar a integridade psicológica da criança e do adolescente, de modo a inibir os reflexos causados pela quebra do vínculo afetivo por meio da manutenção da estrutura familiar, justifica-se a relevância deste artigo a se refletir sobre a importância da qualidade de vida e, de forma a contribuir para a conscientização da sociedade.

2 DA GUARDA COMPARTILHADA

A Guarda Compartilhada refere-se à possibilidade de ambos os pais assumirem a responsabilidade de visitar, amar, educar, cuidar, auxiliar e preparar o filho para a vida adulta de forma responsável e consciente, haja vista que as decisões deverão ser tomadas em conjunto, nesta premissa a Juíza de Direito Jaqueline Cherulli, conceitua:

Entende-se por Guarda Compartilhada a responsabilização conjunta e os exercícios de direitos e deveres do pai e da mãe- que não vivam sob o mesmo teto-, concernentes ao poder familiar dos filhos comuns. Na Guarda Unilateral, a responsabilização é atribuída a um dos genitores ou a alguém que o substitua. (CHERULLI, 2015, p. 3)

Esta modalidade de guarda teve início de sua aplicação no ano de 2002, porém só foi legalmente instituída por meio da Lei 11.698 em 2008, momento que trouxe para o ordenamento jurídico a alteração aos artigos 1.583 e 1.584

Scientia y Humanity

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

encontrados no Código Civil, assim, ficou à disposição do discernimento do magistrado a aplicação, ou não da norma.

Ademais, com o advento da Lei n. 13.058 de 2014, sempre que não houver acordo entre o casal quanto à guarda dos filhos, e encontrarem-se ambos os genitores aptos a exercer o poder familiar, será aplicada como regra a Guarda Compartilhada, mas, deixará de ser a regra uma vez que um dos genitores abdicar expressamente ao magistrado sobre o seu desejo de compartilhar com o outro genitor a guarda do infante.

Na prática o instituído da Guarda Compartilhada, uma vez que não executado por genitores capazes emocionalmente de elaborar um plano familiar para melhor educar a criança ou o adolescente, pode acarretar na Alienação Parental.

Neste sentido, explica Jorge Trindade:

A Alienação Parental se configura por meio da prática de um conjunto de atos pelos quais um genitor transforma a consciência de seus filhos, mediante diferentes formas e estratégias de atuação, com o objetivo de impedir, obstaculizar ou destruir os vínculos daquele filho com o outro genitor. (TRINDADE, 2010, p. 22)

O Conceito legal da Alienação Parental está disposto no artigo 2º da Lei 12.318 de 2010, que define este fenômeno como sendo um ato que interfere na formação psicológica da criança e do adolescente, sendo produzido pelos genitores ou ainda induzido pelos avós ou quem detém a autoridade sobre os infantes. Este ato tem relação com o prejuízo na manutenção dos vínculos da criança e do adolescente com os pais.

Além do mais, esse modelo de genitores recentemente divorciados, e que guardam mágoa do ex-parceiro (a), colocados para compartilhar a rotina com o filho, se encontra muito presente na prática forense, mesmo que a Guarda Compartilhada seja uma maneira que o legislador encontrou para coibir Alienação Parental.

Desse modo, é importante destacar também que de acordo com a Lei 13.058/2014, quando não há acordo entre os pais acerca de quem deve permanecer com a guarda dos filhos, prima-se pelo bem estar dele, sendo que estando ambos os pais aptos a ter a guarda, institui-se a Guarda Compartilhada, salvo caso um dos genitores expresse que não tem interesse desta guarda.

Scientia y Humanity

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

Por esse ângulo, Angela Maria Soldá e Paulo Cesar Ribeiro Martins argumentam:

O poder judiciário prioriza o melhor interesse da criança e do adolescente e, nesse sentido, os filhos também têm seus interesses. No que diz respeito à guarda compartilhada, o melhor interesse dos filhos pode ser utilizado como controle ou solução. O critério de controle, primeiramente, se caracteriza por ser um instrumento que visa permitir uma maior vigilância da autoridade parental, podendo, caso seja necessário, retirar o exercício desse direito. Já, o critério de solução, será empregado sempre que o juiz, analisando cada caso, decidir que, tendo em vista o melhor interesse do filho, a guarda deve ser deferida aos pais, conjuntamente. (SOLDÁ e MARTINS, 2019, p. 8)

É importante destacar que cabe um olhar atento acerca do caso para que a melhor decisão seja tomada, prezando pelo bem da criança e do adolescente. Como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto no artigo 33: “A guarda obriga a prestação de assistência material, moral, e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais.” (BRASIL 1990).

Portanto, vale enfatizar que o desacordo entre os pais não deve sobrepor ao interesse da criança e do adolescente, por esta razão, cabe ao juiz verificar com quem a criança deve ficar pautando-se em uma análise minuciosa do caso, de modo que, se observado a impossibilidade dos pais em oferecer um ambiente seguro e promissor ao infante, sugere-se a guarda de uma terceira pessoa.

2.1 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS SOBRE A GUARDA COMPARTILHADA

Quando se trata de educação da criança e do adolescente, surgem muitas dificuldades, especialmente quando os pais estão separados, no entanto cabe aos pais maturidade para elaborar um plano de educação viável à rotina em que se encontram, de modo que a criança ou o adolescente aprendam que em cada casa existe um modo de viver diferente, mas que esse fator não desobriga nenhum dos genitores das responsabilidades para com a criança ou adolescente.

A intenção do legislador ao estabelecer que o filho devesse conviver com os pais separados de maneira igualitária foi de uma absurda sensibilidade, pois

Scientia y Humanity

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

a própria psicologia explica a necessidade que a criança e o adolescente têm de se desenvolver em um ambiente amigável. Dessa forma é importante pensar no desenvolvimento infantil ao se tratar da Guarda Compartilhada.

Greicimára Nascimento explica que:

O ambiente físico onde a criança vive, exerce grande influência sobre seu desenvolvimento, isso observa-se principalmente nas realidades mais precárias. Geralmente, nas regiões periféricas, os espaços físicos são precários e pouco favoráveis ao bom crescimento das crianças. Casas pequenas, sem infraestrutura, famílias grandes, muitas vezes desarmoniosas, formam o ambiente físico de muitas crianças brasileiras. (NASCIMENTO. 2008. p. 8)

De modo geral, uma vez que o indivíduo se desenvolve num ambiente de brigas, desentendimentos, conflitos, e a preocupação principal dos pais deixam de ser a educação dos filhos e passa a atingirem-se mutuamente, essa criança tem seu desenvolvimento psicológico brutalmente atingido.

Por outro lado, há de se convir que a intenção do legislador ao instituir a Guarda Compartilhada, seguia o intuito de a criança ou o adolescente usufruir de seu direito de convivência com os pais, nesse sentido se faz relevante destacar que em algumas famílias a Guarda Compartilhada como fenômeno essencial de união, respeito, e carinho entre todos os envolvidos.

A Guarda Compartilhada também é indicada para genitores que não cultivam um bom relacionamento, a estes é recomendável que seja feito um acompanhamento psicológico, em se tratando de divórcio litigioso, já para o divórcio consensual não há necessidade de acompanhamento psicológico para que possam resolver seus problemas, de tal modo que estes não venham afetar a criança e o adolescente.

Impor a Guarda Compartilhada para um casal que não concorda com ela, e não tenham uma convivência razoavelmente amigável, é expor a criança e o adolescente a uma situação pior que os conflitos referentes à guarda. Ela deve ser aplicada para os pais que concordam com sua aplicação e para os casos em que aqueles que acreditam ser realmente a mais benéfica para a criança e o adolescente.

Destaca-se que a Guarda Compartilhada deve ser interposta para os pais que possuem um consenso com relação a sua aplicação e que possuem uma convivência amigável, pois assim, a guarda alcançará o seu objetivo e trará

os benefícios pretendidos para a criança e o adolescente. Mediante a um conflito entre os genitores perde-se o principal objetivo da Guarda Compartilhada, que é assegurar uma convivência saudável da criança e do adolescente com seus genitores.

Assim, para que haja eficácia na Guarda Compartilhada é relevante que os genitores tenham um bom relacionamento e que estejam de comum acordo com a aplicação da lei.

3 ALIENAÇÃO PARENTAL: ANALISANDO TEORIA E PRÁTICA

Quando há o rompimento de um casamento com filhos se inicia um processo de adaptação em que os pais precisam encontrar a melhor maneira de seguirem com a criação da criança e do adolescente. Todavia, nem sempre a separação ocorre de forma harmoniosa, podendo acarretar conflitos que atingem diretamente a vida dos filhos.

Nesse sentido, Álvaro de Azevedo Oliveira Neto explica:

Muitas vezes, as crianças e adolescentes envolvidos nos processos de rompimento dos vínculos conjugais de seus pais, são colocados em situações conflituosas nas quais são marcados por um rastro de rancor e vingança, onde os pais procuram a Justiça fazendo com que as crianças e adolescentes que se encontram inseridas nesses conflitos se tornem os instrumentos de agressividade utilizados na esfera judicial (OLIVEIRA NETO, 2015, p. 7).

É direito da criança e do adolescente a manutenção da convivência com os pais, mas quando isso não acontece de comum acordo, as partes buscam a justiça, muitas vezes surgem conflitos e conseqüentemente o fenômeno conhecido como Alienação Parental (AP) que consiste em um dos genitores programarem os filhos para que se coloque contra o outro genitor. Pela Lei nº 12.318/10 a Alienação Parental é uma maneira de induzir o afastamento do filho do convívio com a mãe ou o pai, o que claramente causa prejuízos psicológicos à criança e/ou adolescente.

Nessa premissa, evidencia-se que quando ocorre a Alienação Parental possivelmente a criança ou o adolescente podem sofrer da Síndrome da Alienação Parental, descrita por Richard Gardner como uma perturbação da

Scientia y Humanity

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

infância ou adolescência que surge quando há separação dos pais em conflito e um dos dois denigre a imagem do outro tentando colocar a criança contra o pai ou a mãe.

Embora psicólogos e psiquiatras descrevam consistentemente esta patogênese de desordem ou “lavagem cerebral” que conduz a criança em casos extremos a inventar maus tratos, abuso sexual e ainda sentir um ódio infundado do pai ou da mãe, não há descrição na lei sobre a Síndrome da Alienação Parental.

Assim, Márcia Amaral Montezuma e Rodrigo da Cunha Pereira esclarecem:

No texto da lei não há menção ao termo síndrome e sim ato, o que indica que a lei não equivale à teoria de Gardner, apesar da clara referência a ela. A lei não trata do processo de AP necessariamente como patologia, mas como conduta que merece intervenção judicial, sem cristalizar única solução para o controvertido debate acerca de sua natureza (MONTEZUMA, PEREIRA e MELO, 2017, p. 1209).

Desse modo é evidente a necessidade de intervenção judicial quando se trata de um processo de Alienação Parental, já que o genitor que detém a guarda utiliza o filho como instrumento de agressividade direcionada ao ex-parceiro (a), levando-o a se afastar do pai ou da mãe e desfazendo o vínculo afetivo criado entre eles. Com isso o pai passa a ser visto como intruso, invasor, ou a mãe é vista como agressiva, relapsa, dentre outros.

A criança ou o adolescente que sofre com essa alienação cria fantasias sobre os genitores, entrando em grande sofrimento psicológico. Partindo desse pressuposto destaca-se que nessa situação o maior prejudicado é o infante, já que os pais deixam de se preocupar com a criança para focar na disputa por afeto.

A criança, que ama o seu genitor, é levada a afastar-se dele, que também a ama. Isso gera contradição de sentimentos e destruição do vínculo entre ambos. Restando órfão do genitor alienado, acaba identificando-se com o genitor patológico, passando a aceitar como verdadeiro tudo que lhe é informado. (DIAS, 2019, p. 2).

Observa-se que a Alienação Parental trata-se de uma situação de extrema complexidade que exige um olhar atento por parte do legislador,

considerando que é direito da criança e do adolescente receber cuidados dos genitores e terem um contato afetivo com ambos. Nesse cenário, serão dispostos casos julgados de Alienação Parental para que se faça uma articulação entre a teoria e prática, além de discutir com casos sob a perspectiva do direito.

3.1 CASOS JULGADOS: A PRÁTICA

Caso 1- Caso julgado em 27 de abril de 2018. Agravo de instrumento. Guarda. Reversão. Prática de Alienação Parental por parte da genitora. Manutenção da decisão que reverteu à guarda ao pai. (JUSBRASIL, 2019). Neste caso a genitora dificultava o contato do filho com o pai, criando obstáculos à relação paterno-filial por mais de um ano. Com base em laudos técnicos reconheceu-se a prática de Alienação Parental, conduzindo a decisão de conceder a guarda do infante ao genitor.

Observa-se que em muitos casos a mãe utiliza o filho como instrumento de vingança para afetar o pai. Por isso manipulava situações para evitar que o pai tivesse uma relação afetiva com a criança. Sandri (2013, p. 87) explica que a relação dos pais com os filhos é fundamental por isso, “o dever de prestar não só assistência material e intelectual, mas também moral, afetiva e psicológica, contribuindo para a promoção da dignidade da pessoa humana”.

Caso 2- Caso julgado em 20 de julho de 2017. Apelação Cível. Ação indenizatória. Alienação Parental. Danos Morais. (JUSBRASIL, 2019). O genitor ingressou uma ação com pedido de danos morais contra a genitora por ter sido configurado Alienação Parental. Pedido deferido, determinando o pagamento de indenização por danos morais da apelante em relação ao autor.

Caso 3- Caso julgado em 26 de novembro de 2014. Apelação Cível. Ação de guarda. Disputa entre a genitora e a avó paterna das menores. Prevalência dos precípuos interesses das infantes. Precedentes. Sentença confirmada. (JUSBRASIL, 2019). Um caso atípico em que os envolvidos não são os genitores, mas sim a mãe e a avó. Nesta sentença o que houve foi a Alienação Parental praticada pela avó, a qual exigia a guarda das netas. Contudo, sentenciou-se que a mãe tinha plenas condições de prover cuidados às filhas, e

que a avó necessitaria de acompanhamento psicológico para poder manter contato com as netas.

“A família pressupõe um reduto de afetividade. Porém, quando ocorre a ruptura do afeto, é comum a ocorrência de Alienação Parental” (SANDRI, 2013, p. 89). Destaca-se com esta citação que embora na lei conste a alienação apenas por parte do pai e da mãe, o legislador pode entender que qualquer membro da família deve também ser penalizado quando acontecer a Alienação Parental, como no caso da avó do caso 3.

Caso 4- Caso julgado em 27 de agosto de 2014. Apelação Cível. Guarda e regulamentação de visitas. Sentença que julgou procedente o pedido e concedeu a Guarda Unilateral ao autor, assegurando o direito de visitação, necessariamente assistida, em favor da mãe. (...) Contexto probatório dos autos que demonstram de maneira clara a conduta da genitora, visando denegrir a imagem do autor. Parecer social e laudo técnico, além das demais provas carreadas aos autos que foram unânimes ao afirmar que a ré, ora apelante, não superou emocionalmente o fim de seu matrimônio com o autor. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 5- Caso julgado em 25 de abril de 2018. Apelação Cível. Ação de guarda. Pedido incidente de Alienação Parental configurada. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 6- Caso julgado em 18 de outubro de 2006. Regulamentação de visitas. Síndrome da Alienação Parental. Evidenciada elevadíssimo grau de beligerância entre os pais que não conseguem superar suas dificuldades sem envolver os filhos. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 7- Caso julgado em 18 de outubro de 2006. Guarda. Superior interesse da criança. Síndrome da Alienação Parental. Manter a criança sobre a guarda provisória da avó para evitar o comprometimento da integridade psicológica da criança. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 8- Caso julgado em 13 de junho de 2007. Apelação Cível. Mãe falecida guarda disputada pelo pai e avós maternos. Síndrome da Alienação Parental desencadeada pelos avós maternos. Deferimento da guarda ao pai. (JUSBRASIL, 2019).

Scientia y Humanity

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

Caso 9- Caso julgado em 18 de junho de 2008. Agravo de instrumento ação de execução de fazer. Imposição à mãe/guardiã de conduzir o filho à visitação paterna como acordado sob pena de multa diária. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 10- Caso julgado em 12 de julho de 2006. Destituição do poder familiar. Abuso sexual. Síndrome da Alienação Parental. A denúncia de abuso sexual levada pela genitora, não está evidenciada, havendo possibilidade de Síndrome de Alienação Parental.

Os casos citados de 5 a 10 evidenciam tomadas de decisão sempre primando pelo bem estar da criança ou do adolescente, resguardando seus direitos e cuidando para que o infante não seja acometido pela Síndrome da Alienação Parental. Em muitos casos se decide por visitas monitoradas, multas, afastamento dos alienadores dentre outras medidas, para que o bem-estar do infante seja prevalecido.

Nestes casos ficou evidente que a Alienação Parental aconteceu por uma disputa pela guarda, de modo que se buscou evitar contato afetivo da criança com um dos genitores. Cherulli (2015, p. 11) sugere que a Guarda Compartilhada pode ser uma solução quando há conflitos tangentes as decisões da criança, pois assim ambos os genitores participam das decisões. “Para a escolha da Guarda Compartilhada não precisa buscar pais e mães perfeitos. Os pais que atuam na vida dos filhos erram e acertam. (...) entre os pais casados e que vivem juntos na mesma casa também ocorrem erros e acertos”.

Caso 11- Caso julgado em 10 de abril de 2014. Ação cautelar inominada. Recurso de apelação. Regulamentação de visita. Abuso sexual não demonstrado. Síndrome de Alienação Parental (JUSBRASIL, 2019).

Caso 12- Caso julgado em 08 de março de 2013. Agravo de instrumento. Família. Regulamentação de visitas. Melhor interesse da criança. Indícios de Alienação Parental. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 13- Caso julgado em 10 de julho de 2013. Antecipação de tutela. Regime de visitas. Restrição de visitas do pai. Quadro tangível de Alienação Parental. (...) possibilidade de restrição de visitas do pai até a realização do estudo psicossocial. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 14- Caso julgado em 08 de agosto de 2016. Apelação Cível. Alienação Parental (JUSBRASIL, 2019).

Scientia y Humanity

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

Caso 15- Caso julgado em 28 de março de 2018. Suspensão do direito de visitação por parte da mãe. Cabimento. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 16- Caso julgado em 14 de dezembro de 2016. Agravo de instrumento. Alienação Parental. Decisão que autoriza o adolescente a decidir se quer ou não visitar o pai. Manutenção. (JUSBRASIL, 2019).

Caso 17- Caso julgado em 14 de dezembro de 2016. Relação conflituosa entre os genitores. Alienação Parental praticado pela genitora. (...) ampliação gradativa de Guarda Compartilhada. (JUSBRASIL, 2019).

Em todos os casos apresentados, havia prevalência de conflitos em que muitas vezes os pais não se preocupavam com o bem estar da criança, mas sim com os sentimentos negativos com o ex-parceiro(a). Nesse sentido, é fundamental entender que a Síndrome da Alienação Parental destrói todos os sentidos, prejudicando e confundindo as crianças que muitas vezes chegam a ser separadas definitivamente de um dos pais.

“Muitas vezes, um dos genitores implanta na pessoa do filho falsas ideias e memórias com relação ao outro, gerando, assim, uma busca em afastá-lo, ou mesmo com intuito falso de supostamente proteger o filho menor como se o mal causado ao genitor fosse se repetir ao filho” (SANDRI, 2013, p. 95).

Nesta direção cabe aos profissionais da área da saúde e do ramo do direito, que se atentem aos casos em que haja disputa de custódia para que se evitem controvérsias e erros graves que possam ferir o direito da criança e do adolescente, provocando prejuízos psicológicos além de consequências nefastas ao ambiente familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se discutir a Alienação Parental é importante considerar diversos fatores que envolvem esta temática, desde a relação entre os genitores antes da separação, o motivo desta separação, a Guarda se Compartilhada ou não, enfim vários aspectos que envolvem o bem estar da criança que pode desenvolver sérios problemas em virtude dos comportamentos alienadores de seus genitores.

Scientia y Humanity

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

Não se trata de algo simples, e exige um olhar atento por parte dos profissionais que lidarão com a criança vítima de Alienação Parental. Faz-se necessário observar todo o contexto e saber distinguir o que é verdade do que são somente ideias falsas implantadas na memória da criança. Dessa forma é possível tomar a decisão mais acertada e priorizar o bem-estar da criança e a preservação dos laços afetivos positivos.

No que tange a pesquisa, esta teve como objetivo geral analisar as possibilidades de aplicação da Lei de Alienação Parental nos casos em que é identificada a ocorrência. Nesse contexto, destaca-se que durante os estudos não foi possível analisar casos pessoalmente, já que os casais envolvidos nestes tipos de processo não são de fácil acesso por ser processo segredo de justiça e muitas vezes se recusam a falar sobre a situação. Por esta razão utilizou-se de casos julgados disponíveis on-line para que fossem analisados e observados com vistas a destacar a aplicabilidade da lei.

Observou-se que não é fácil reconhecer a Alienação Parental, tanto que em alguns se utilizam o termo 'hipótese de alienação', já que se exige uma investigação minuciosa para fechar este quadro. Assim em resposta à problemática inicial, destaca-se que para reconhecer se este fenômeno acontece ou não, é preponderante a avaliação de uma equipe multidisciplinar, além das análises das falas dos genitores e das crianças, pois o mínimo de incoerência deve ser investigado, a fim de não prejudicar o pai ou a mãe neste processo e principalmente resguardar o bem estar da criança ou adolescente.

Ficou evidente que cada caso possui suas particularidades e características próprias, destaca-se que os 17 casos estudados 10 deles foram praticados pela genitora, em 02 havia envolvimento dos avós. Além disso, em alguns casos as decisões foram radicais, impedindo um dos genitores de ter qualquer contato com a criança até que os problemas sejam superados. Um caso que chamou atenção se deu em virtude do afastamento dos dois genitores, mostrando que a alienação às vezes pode acontecer por ambas as partes.

Em todos os casos, ficou evidente que o principal objetivo das decisões era o bem-estar da criança, sendo que em momento algum ficou configurado decisões parciais. Outro fator relevante, é que nenhum julgamento é definitivo, ou seja, caso o alienador supere seus problemas e fique comprovado que este

Scientia y Humanity

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

não mais o cometerá, revogam-se o afastamento, já que é direito da criança e dos pais um convívio familiar afetivo.

É válida a ressalva de que em casos de separações litigiosas, regadas por conflitos, é preciso cautela ao determinar a Guarda Compartilhada, pois os filhos pode se tornar uma arma na disputa entre os pais. É importante se pensar no bem-estar da criança e do adolescente, sendo que às vezes manter a guarda sob um dos genitores com visitas marcadas para o outro pode ser uma boa opção.

A Guarda Compartilhada como o próprio nome diz deve ser verdadeiramente compartilhada, e os pais precisam trabalhar conjuntamente, ter um relacionamento positivo para que assim possam tomar as decisões juntos. Em casos de divórcios consensuais a Guarda Compartilhada é uma opção satisfatória.

Portanto, com base em todo o estudo teórico e a análise dos casos na prática foi possível perceber que a Alienação Parental exige um trabalho específico voltado para identificar o que acontece, e como isto está prejudicando a criança. Apenas com estas respostas o legislador terá respaldo para tomar as decisões com maior segurança e para garantir o melhor para a criança. Por esta razão é preciso um trabalho integrado com profissionais da saúde, psicólogos, assistentes sociais, advogados e outros mais que se fizerem necessários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. Lei 12.318 de 26 de agosto de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Alienação Parental, Brasília, DF, 26 de ago. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm> Acesso em 29 de ago. 2018.

_____. Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008. Regulamenta a Alteração os arts. 1.583 e 1.584 da Lei no 10.406/02. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/Lei/L11698.htm>> Acesso em 01 de set. 2018.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, 13 jun. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em 20 de set. 2018.

CHERULLI, Jaqueline. Poder judiciário do Mato grosso. **Cartilha: guarda compartilhada**. 2. ed. Cuiabá, 2015.

DIAS, Maria Berenice. **Síndrome da Alienação Parental: O que é isso?** Disponível em: http://www.mariaberenice.com.br/uploads/1s%EDndrome_da_aliena%E7%E3o__parental,_o_que_%E9_isso.pdf. Acesso em: Jan. 2019.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil Brasileiro**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

JUSBRASIL. **Conectando pessoas à justiça através de advogados e informação jurídica**. Disponível em: www.jusbrasil.com.br/home. Acesso em: jan. 2019.

MONTEZUMA, Marcia Amaral; PEREIRA, Rodrigo da Cunha; MELO, Elza Machado. Abordagens da alienação parental: proteção e/ou violência? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 27, v. 4, 2017.

NASCIMENTO, Greicimára S. Do, Mara Rúbia Bispo Orth. **A influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil**. Erechim, RS. 2008. Originalmente apresentado no simpósio nacional de educação. *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões*.

OLIVEIRA NETO, Álvaro de Azevedo et al. **Alienação parental e família contemporânea: um estudo psicossocial**. Recife: FBV/Devry, 2015.
SANDRI, Jussara Schmitt. **Alienação Parental: o uso dos filhos como instrumento de vingança entre os pais**. Curitiba: Juruá, 2013.

SOLDÁ, Angela Maria; MARTINS, Paulo César Ribeiro. **A nova lei da guarda compartilhada e o princípio do melhor interesse da criança**. Universidade de Passo Fundo. Disponível em: <https://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/23/artigos/artigo08.pdf> Acesso em: abr. 2019.

TRINDADE, Jorge. Síndrome da Alienação Parental (SAP). *In*: DIAS, Maria Berenice (coord.). **Incesto e Alienação parental: realidade que a justiça insiste em não ver**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula de Andrade Janz Elias⁵¹
Marilda Aparecida Behrens⁵²

RESUMO: A aprendizagem colaborativa é um conceito que merece ser discutido e pode ser desenvolvido por diferentes profissionais da educação e em diversos ambientes educacionais. Contudo, esse conceito pode ser confundido com o conceito de aprendizagem cooperativa e, por isso, o objetivo dessa pesquisa foi identificar se professores doutorandos de cursos de Pós-Graduação em Educação distinguem e reconhecem os princípios de uma aprendizagem colaborativa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório com cinco participantes. Esta pesquisa possibilitou identificar as concepções de doutorandos sobre a aprendizagem colaborativa e também possibilitou perceber a postura deles em relação ao uso desse conceito dentro do ambiente da Educação Básica. Segundo os investigados a aprendizagem colaborativa acontece a partir do trabalho coletivo e ela se efetiva por meio de um comprometimento individual de cada membro do grupo. De acordo com os dados levantados, a aprendizagem colaborativa também pressupõe interação, saber ouvir e saber se comunicar com os diferentes sujeitos. As contribuições dos doutorandos permitem ainda perceber que a aprendizagem colaborativa pode auxiliar o indivíduo no desenvolvimento de criação e autonomia para o aprendizado, desde que o professor da Educação Básica, promova metodologias que envolvam problematizações que exijam comprometimento de todos os estudantes para a produção o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Colaborativa. Educação Básica. Autonomia para Aprendizagem.

ABSTRACT: Collaborative learning is a concept that deserves to be discussed and can be developed by different education professionals and in different educational environments. However, this concept can be confused with the concept of cooperative learning and, therefore, the aim of this research was to identify whether doctoral professors from Postgraduate Education courses distinguish and recognize the principles of collaborative learning. Therefore, a qualitative research of an exploratory nature was carried out with five participants. This research made it possible to identify the conceptions of doctoral students on collaborative learning and also enabled to realize their attitude toward the use of this concept within the Basic Education environment. According to the investigated, collaborative learning occurs from the collective work and it is effective through individual commitment of each member of the group. According to the data collected, collaborative learning also presupposes interaction, knowing how to listen and knowing how to communicate with different subjects. The contributions of doctoral students also allow to realize that collaborative learning can assist the individual in the development of creation and autonomy for learning, as long as the Basic Education teacher promotes methodologies that involve problematizations that require the commitment of all students to the production of knowledge.

⁵¹ Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Coordenadora do curso de graduação em Pedagogia na Faculdade Fidelis Curitiba. E-mail: anapjanz777@gmail.com.

⁵² Pós-Doutora pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal. Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Titular na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: marildaab@gmail.com.

KEYWORDS: Collaborative Learning. Basic Education. Autonomy for Learning.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem colaborativa pode ser observada a partir de um duplo viés: (i) com base em um pressuposto de que os estudantes tenham autonomia para desenvolverem seus processos de construção do conhecimento; (ii) e considerando que o trabalho por meio dela pode promover o desenvolvimento de autonomia para o aprendiz.

O processo de aprendizagem que supere a visão de competição individual, ainda muito instalado nas salas de aula, pode ser oferecida por processos metodológicos que envolvam a cooperação ou a colaboração. Essas duas possibilidades exigiram buscar a distinção entre a visão de aprendizagem que demandem a cooperação ou a colaboração.

A aprendizagem cooperativa possibilita uma mediação mais efetiva do docente no contexto de sala de aula, visando auxiliar o discente no percurso de sua aprendizagem. Assim, a aprendizagem cooperativa pressupõe o desenvolvimento de atividades em grupo, dirigidas e planejadas pelo professor, o qual orienta a divisão de tarefas a serem desenvolvidas entre os indivíduos de uma mesma equipe. O docente age como um facilitador durante todo o processo desenvolvido na execução das atividades propostas (CAMPOS et al., 2003).

Assim, a aprendizagem cooperativa pode ser definida como um conjunto de técnicas de ensino nas quais os alunos trabalham em pequenos grupos, com papéis definidos pelo professor, em busca de resolução de problemas facilitando a compreensão do conteúdo. Portanto, a estratégia da cooperação permite aos estudantes interagirem com os colegas e com o professor, mas as atividades são estruturadas pelo docente que propõe aos alunos a divisão de tarefas e os comportamentos desejados.

Com a visão de que a cooperação demanda um trabalho metodológico de direção do docente no qual os alunos têm pouca autonomia e criação na busca de possíveis soluções para o problema proposto, optou-se por investigar o sentido e pertinência da aprendizagem colaborativa. Cabe ressaltar que, ambas, a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem colaborativa, são desenvolvidas

Scientia y Humanity

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

a partir de atividades em grupo e, as singularidades de cada uma podem confundir o professor e o estudante. Para Klein e Vosgerau (2018) as atividades cooperativas deveriam desenvolver nos estudantes da Educação Básica habilidades para a execução atividades propostas.

As aprendizagens colaborativa e cooperativa são diferentes em relação a alguns pontos: envolvimento do professor; direcionamento dado aos estudantes; relacionamento entre docentes e discentes; processos de construção do conhecimento; postura individual dos membros de um grupo (TORRES; IRALA, 2014).

A aprendizagem colaborativa, pode ser considerada como um conceito mais amplo e mais relevante, já que ele envolve um trabalho em rede, no qual todos os estudantes têm funções efetivas e tem responsabilidades na busca do sucesso da atividade proposta. Para tanto, a aprendizagem colaborativa demanda envolvimento, comprometimento e engajamento de todos os estudantes ao longo do processo de elaboração da produção do conhecimento.

A aprendizagem colaborativa pode ser vista como um pressuposto de trabalho, uma filosofia na qual se acredita (BRUFFEE, 1995) e com a qual se trabalha visando levar os estudantes a uma responsabilização pelo próprio processo de construção do conhecimento. Nesse viés, para desenvolver um trabalho baseado nos conceitos de uma aprendizagem colaborativa, os sujeitos precisam acreditar na proposta, e se faz necessário que também exista uma gestão colaborativa para o desenvolvimento da atividade a ser executada.

O estudante que se envolve em um processo de aprendizagem colaborativa é comprometido com seu aprendizado, ele é ativo e responsável. Ele também é uma pessoa criativa, que se utiliza de diferentes informações para propor resolução a um determinado problema. As atividades que necessitam da colaboração para o desenvolvimento, tem um alto grau de complexidade, para sua resolução o grupo pode organizar-se entre si e de preferência sem a intervenção do docente (ROCKWOOD, 1995). Se faz necessário que os sujeitos envolvidos tenham capacidade para aceitar diferentes perspectivas em relação ao trabalho que está sendo realizado e, é necessário que cada um saiba dialogar e comunicar o seu ponto de vista.

Na perspectiva de atender ao objetivo de identificar se professores doutorandos de cursos de Pós-Graduação em Educação distinguem e reconhecem os princípios de uma aprendizagem colaborativa, surgiu a seguinte questão norteadora: quais são as percepções de pesquisadores/doutorandos em Educação quanto a aprendizagem colaborativa no contexto da Educação Básica. Para responder a essa questão foi realizada uma pesquisa qualitativa, com cinco professores que cursam Doutorado em Educação em uma instituição de Educação Superior de grande porte, situada na cidade de Curitiba. Em um primeiro momento foi tratado da pesquisa colaborativa na perspectiva de autores que já vem estudando esse conceito de aprendizagem ao longo dos anos, tais como Behrens (1999); Torres e Marriot (2006); Moran, Masetto e Behrens (2013); Torres e Irala (2014); e Klein e Vosgerau (2018). Em seguida, os professores doutorandos envolvidos foram convidados a responder a um questionário, tomando por base as discussões que tem vivenciado desde a efetivação de suas matrículas no programa de Pós-Graduação em Educação que estão cursando, bem como as reflexões que tiveram a possibilidade de realizar ao longo de suas carreiras enquanto docentes.

2 A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

O conceito de aprendizagem colaborativa e cooperativa são efetivamente diferentes, conforme pontuado anteriormente, apesar de o desenvolvimento do trabalho em grupo ser base para os dois. Klein e Vosgerau (2018) desenvolveram um estudo de revisão sobre a aprendizagem colaborativa, nesse estudo elas identificaram que na aprendizagem colaborativa as atividades são complexas e devem ser organizadas, devem ser divididas e devem ser realizadas por todos os membros de um grupo

A aprendizagem colaborativa é aberta, segundo pontuam Torres e Irala (2014), pois ela pressupõe um trabalho desenvolvido por duas ou mais pessoas que se auxiliam buscando um aprendizado de maneira conjunta. Para os autores supracitados, o papel do professor na aprendizagem colaborativa é de criar situações de aprendizagem que envolvam e responsabilizem todos os estudantes.

Scientia y Humanity

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

A aprendizagem colaborativa para Torres e Irala (2014), não são práticas recentes e indicam uma avaliação que deve ser centrada nos processos desenvolvidos ao longo de uma ou mais atividades. A aprendizagem colaborativa já se apresentava em correntes de pensamentos pedagógicos como Nova Escola, Teoria Sociocultural de Vygotsky, Teorias da Epistemologia Genética de Piaget e Pedagogia Progressista (TORRES; IRALA, 2014).

No ano de 2006, as autoras Torres e Marriot desenvolveram uma pesquisa denominada de Aprendizagem Colaborativa no LOLA. A sigla LOLA se refere a um Laboratório On-Line de Aprendizagem com atividades programadas com o intuito de: produzir novos conhecimentos; levar os participantes a questionar o conhecimento existente; avaliar os procedimentos; responder aos questionamentos elaborados previamente; comentar sobre textos selecionados previamente pelo docente; e inserir links para estabelecer conexão com conhecimentos sistematizados. Para essas autoras o LOLA promoveu uma aprendizagem colaborativa por meio de uma educação virtual e, elas identificaram que essa aprendizagem tem relevância quando todos se engajam por meio de interações.

Em relação ao espaço dentro do ambiente escolar, a aprendizagem colaborativa aponta para uma metodologia de ensino que desafia os estudantes a realizarem conjuntamente as atividades de sala de aula e esse propósito, pode buscar superar a visão de competição e preconceitos entre os estudantes. E, nesse conceito de aprendizagem, o professor é um facilitador, sendo necessário aos membros de um grupo fazer uso de ferramentas de controle de comunicação dividindo as tarefas de maneira interdependente por meio de um trabalho em conjunto (TORRES; MARRIOT, 2006).

O professor não é o centro do processo na aprendizagem colaborativa, pois o docente deve se fazer presente e mediar apenas quando houver solicitação dos membros de uma equipe. Esse profissional pode interferir, mas não invadir o espaço da atividade que está sendo realizada por um grupo de trabalho. O estudante tem autonomia para desenvolver a aprendizagem de maneira interdependente com os membros de sua equipe, ele se envolve integralmente com as atividades de todos e busca trocar informações para a realização das atividades. Tanto professores como estudantes precisam compreender que a

aprendizagem colaborativa está alicerçada em quatro pilares, ou seja, eles devem compreender que nessa aprendizagem existe o aprender: a conhecer; a fazer; a viver junto; e a ser (BEHRENS, 1999).

O professor que opta pela aprendizagem colaborativa pode estimular o estudante a buscar informações, a realizar pesquisas individuais e coletivas e, dessa maneira esse profissional pode promover um ambiente de interação entre seus estudantes. Moran, Masetto e Behrens (2013) complementam que o trabalho com a aprendizagem colaborativa pode estimular a autonomia, o espírito crítico, além de uma atividade de coletividade para o desenvolvimento das atividades-

Vale pontuar ainda que a atividade colaborativa pode acontecer em diferentes ambientes de aprendizagem presenciais e on-line. Varella et al. (2002) desenvolveram um trabalho no qual identificaram que esse conceito de aprendizagem pode se dar a partir de um ambiente online, tal como Torres e Marriot (2006) e Torres e Siqueira (2012).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa investigação foi realizada inicialmente uma revisão de literatura para compartilhar com o leitor alguns estudos já desenvolvidos sobre o tema aqui abordado. A revisão de literatura possibilitou sistematizar as informações aqui tratadas e foram base para analisar os resultados da pesquisa desenvolvida (CRESWELL, 2007). Nesse viés, buscou-se numa perspectiva qualitativa, de caráter exploratório, que de acordo com Creswell (2007, p. 127) os

[...] pesquisadores qualitativos fazem pelo menos uma pergunta central [...]. Eles começam as questões com palavras do tipo “como” ou “o que” e usam verbos exploratórios, como “explorar” ou “descrever”. Eles apresentam questões gerais amplas para permitir que os participantes expliquem suas ideias. Eles também se concentram inicialmente em um fenômeno central de interesse. As questões podem mencionar os participantes e o local para pesquisa.

Nesta pesquisa, realizada no segundo semestre do ano de 2019, alguns profissionais com perfis similares foram convidados para participar e, dentre os convidados, cinco professores doutorandos assinaram o envolvimento na

investigação por meio de um termo de consentimentos livre e assistido. Assim, esses são aqueles que tem suas impressões, referentes a questão de pesquisa, contempladas ao longo desta investigação.

Esses participantes além de terem experiências como docentes da Educação Básica e/ou como docentes da Educação Infantil, também estão em processos de formação continuada enquanto pesquisadores, cursando doutorado em Educação em uma instituição de Educação Superior de grande porte situada na cidade de Curitiba.

Os participantes envolvidos são mulheres e por isso, aqui serão tratadas por meio de artigos femininos. Com o intuito de manter o sigilo de suas identidades, elas serão denominadas por EPGP1, EPGP2, EPGP3, EPGP4 e EPGP5. As siglas EPGP indicam que as participantes são estudantes de Pós-Graduação e Professoras. A participante EPGP1 tem 20 anos de experiência na Educação Básica, contudo ela está em licença de serviço para cursar o Doutorado em Educação. EPGP2 tem 26 anos de experiência na Educação Básica, desses, os últimos 12 anos são no cargo de direção de uma escola pública situada na cidade de Curitiba. A participante EPGP3 indicou ter 18 anos de experiência como docente da Educação Básica. Já a participante EPGP4 tem 10 anos de experiência em turmas de Educação Infantil, mas atualmente está se dedicando de forma integral a pesquisa no curso de doutorado. Por fim, a participante EPGP5 apontou que tem aproximadamente 25 anos de experiência como docente em turmas de Educação Básica.

Visando responder a questão norteadora desta pesquisa, as participantes foram levadas a refletir sobre os processos de aprendizagem colaborativa no contexto educacional. Elas também puderam pontuar suas impressões sobre a autonomia de estudantes da Educação Básica para o desenvolvimento de estudos e, por fim, elas foram levadas a realizar uma reflexão sobre a possibilidade efetiva de desenvolvimento de atividades colaborativas com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação a primeira reflexão desenvolvida pelas participantes, sobre a compreensão que elas têm quanto a processos colaborativos no contexto educacional, a participante EPGP1 comentou que compreende “[...] *como um processo de interação de construção coletiva em torno do conhecimento. A partir de uma reflexão criativa dos saberes e não saberes partilhados em um determinado grupo de pessoas*” (EPGP1, 2019). É possível identificar que ela pontuou questões de interação entre os estudantes como um pressuposto para o desenvolvimento desse tipo de aprendizagem. Para ela, a aprendizagem colaborativa visa a construção coletiva do conhecimento, a qual acontece com um determinado grupo de pessoas e, essa construção se dá por meio de uma reflexão crítica dos saberes disponíveis.

A participante EPGP2 comentou que a aprendizagem colaborativa

“é um processo de troca coletiva de saberes para a resolução de um problema. É uma forma de trabalho em rede na qual todos trabalham em prol de um mesmo objetivo. Se leva em conta não apenas a opinião própria mas também leva em consideração a opinião do outro”.

A oferta de reflexões e possibilidades de interação foram pontuadas pela participante EPGP3 ao comentar sobre o conceito de aprendizagem colaborativa. EPGP3 cita que as interações são abertas e complexas. Para ela *“são práticas educativas que ofereçam reflexões e interações abertas e complexas, tornando professor e aluno aprendentes”* (EPGP3, 2019).

Para EPGP4 a aprendizagem colaborativa pressupõe a realização de atividades que são desenvolvidas a partir de um trabalho em grupo. EPGP4 comenta que essa aprendizagem pressupõe *“atividades que os alunos possam realizar em conjunto, e que valorize todos do grupo em suas habilidades”*.

A participante EPGP5 comentou que a aprendizagem colaborativa visa o trabalho em conjunto, priorizando os processos que demandam a interação entre os pares e uma participação ativa e efetiva de todos os membros de um grupo de trabalho. Nos apontamentos da própria participante, a aprendizagem colaborativa é compreendida como *“o trabalho coletivo na perspectiva da colaboração entre pares, pautada na interação e participação ativa dos alunos”* (EPGP5, 2019).

Scientia y Humanity

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

É possível perceber que as participantes EPGP1, EPGP2, EPGP4 e EPGP5 indicaram, nesse primeiro momento, a necessidade de desenvolver um trabalho em grupo como base para a aprendizagem colaborativa no contexto educacional. Isso se relaciona com o que já foi pontuado por Torres e Marriot (2006), Torre e Irala (2014), Moran, Masetto e Behrens (2013) e Klein e Vosgerau (2018).

EPGP1, EPGP3 e EPGP5 citaram a possibilidade de interação que a aprendizagem colaborativa promove. Torres e Marriot (2006) comentam que é possível a partir desse conceito de aprendizagem promover a interação até mesmo dentro de um ambiente on-line de ensino. Moran, Masetto e Behrens (2013) indicaram que o professor é aquele que irá incentivar e mediar um movimento interativo entre os membros de um grupo de trabalho.

Ao refletirem sobre a autonomia EPGP1 e EPGP2 colocam que dos estudantes da Educação Básica necessitam ser envolvidos em processos de construção do próprio conhecimento, duas participantes indicaram que é essencial para o a formação integral dos indivíduos. A EPGP1 pontuou ainda que cabe ao docente promover momentos de aprendizagem visando permitir ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia. Para essa participante,

“[...] a autonomia constitui-se como um dos princípios essenciais para o processo formativo dos alunos. Para tanto, o professor deve promover momentos nos quais o aluno possa participar ativamente na construção do conhecimento, ressignificando sua aprendizagem em um processo de reflexão, de questionamentos sobre a construção do conhecimento, para que ele se torne o protagonista de sua aprendizagem de forma autônoma, crítica e reflexiva”.

Segundo a contribuição de EPG2, enquanto docentes, *“se queremos um cidadão atuante na sociedade devemos investir no trabalho visando a construção da autonomia dentro do ambiente escolar”.*

As participantes EPGP3 e EPGP4 pontuaram que é possível e viável o desenvolvimento de um trabalho visando autonomia no contexto da Educação Básica. Para EPGP3, a autonomia nesse nível de ensino *“contribui na construção do conhecimento tornando o aluno sujeito do processo de aprendizagem, logo, ser autônomo implica em compreender e interpretar as situações no contexto para poder superá-los da melhor maneira”.* E, para EPGP4

a autonomia “*precisa ser desenvolvida, por meio de atividades que levem o aluno a seu autônomo e responsável*”.

É comentado por EPGP5 que a autonomia nesse nível de ensino “*busca garantir a independência do aluno, busca valorizar conhecimentos prévios e estimular o aluno na busca autônoma do conhecimento*” (EPGP5, 2019).

Por fim, as participantes foram levadas a refletirem sobre a relação entre o desenvolvimento de atividades que promovam uma aprendizagem colaborativa e a autonomia de estudantes matriculados em turmas da Educação Básica. EPGP1 apontou que existe uma relação estreita entre o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas e o desenvolvimento de autonomia dos estudantes da Educação Básica. Para (EPGP1) a aprendizagem colaborativa

[...] pode promover momentos ricos de aprendizagens, de trocas de saberes e experiências. Além disso, promove a autonomia dos alunos, tornando-os ativos e participativos no processo de ensino/aprendizagem, a partir de um trabalho coletivo que implica ouvir o ponto de vista de seus pares”.

É possível perceber que o que foi pontuado pela participante EPGP1 se relaciona diretamente com aquilo que é pontuado por Moran, Masetto e Behrens (2013), pois esses autores comentam sobre a possibilidade de estimular a autonomia e o espírito crítico por meio da aprendizagem colaborativa.

Quanto ao docente, EPGP2 aponta que para o “*[...] desenvolvimento da autonomia, trabalhamos com mais questionamentos e reflexões, abolindo atividades prontas e descontextualizadas que não proporcionam o pensamento crítico e reflexivo*”. Torres e Marriot (2006) pontuaram sobre o levantamento de questionamentos e sobre processos de reflexões realizado por discentes que participaram do LOLA. Contudo, o trabalho no LOLA foi realizado por meio de atividades on-line, e a participante EPGP2 não se referia a ambientes virtuais ao pontuar o que foi citado anteriormente. Porém uma situação não anula a outra, e é possível citar que elas até mesmo se complementam se for considerar que a aprendizagem colaborativa pode promover a autonomia por meio de questionamentos e reflexões para estudantes que estão matriculados em cursos na modalidade presencial e também para aqueles que estão matriculados em cursos na modalidade a distância.

Scientia y Humanity

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

A participante EPGP3 citou que tanto professores quanto estudantes precisam se comprometer com as práticas das atividades colaborativas para o desenvolvimento da autonomia dos discentes. Para essa participante EPGP3.

“De acordo com o currículo poderá contribuir se a escola, o professor e o aluno abraçam as práticas com responsabilidade e persistência para construir o processo de aprendizagem por meio de atividades colaborativas. Sendo assim, a autonomia surge quando existe possibilidade de uma educação inovadora”.

Já no ano de 1999, Behrens apontou que esses dois atores da educação, citados por EPGP3, devem ter o entendimento de que a aprendizagem colaborativa pressupõe aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Isso se relaciona com o que é pontuado pela participante EPGP3 quando ela cita a responsabilidade e a persistência nesse momento da pesquisa. Pois é preciso ter esses dois requisitos, tanto na postura de professor quanto na postura de estudante para: conhecer os diferentes saberes disponíveis para o aprendizado; aprender a desenvolver atividades de diferentes níveis de complexidade; se relacionar com diversas pessoas em um grupo de trabalho, respeitando a opinião de todos e pontuando suas impressões; reconhecer sua identidade e identificar quem é e o papel que exerce no grupo colaborativo do qual faz parte.

De maneira sucinta, a participante EPGP4 comentou que as atividades colaborativas nos ambientes de Educação Básica *“estimulam o senso de responsabilidade individual e em grupo”* (EPGP5, 2019) e, isso pressupõe o desenvolvimento de uma autonomia para a aprendizagem.

Para EPGP5, possibilitar ao estudante da Educação Básica que desenvolva sua autonomia por meio de atividades colaborativas permite a ele o desenvolvimento de autoestima e de confiança para enfrentar os desafios com os quais se depara nos diferentes processos educacionais. Nas palavras da própria participante: *“ao se trabalhar com autonomia aumenta-se o nível de confiança e autoestima do aluno frente aos desafios enfrentados, contribuindo com seu desenvolvimento intelectual”.*

Segundo o que foi pontuado por Torres e Irala (2014), na aprendizagem colaborativa o estudante é o centro do processo e o professor apenas cria

situações de aprendizagem, não interferindo de forma direta nas atividades desenvolvidas pelos participantes de um grupo. Nesse viés, é possível identificar nas reflexões realizadas pelas participantes EPGP1, EPGP2, EPGP3, EPGP4 e EPGP5 aqui pontuadas, que elas concordam com os autores supracitados e ainda, que acreditam que é possível efetivamente desenvolver atividades com base na aprendizagem colaborativa em turmas da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções das professoras/estudantes de pós-graduação em relação ao conceito de aprendizagem colaborativa se relacionaram de forma direta com o que os autores aqui citados já indicaram em estudos anteriores. Ou seja, a aprendizagem colaborativa acontece a partir do trabalho em grupo e ela se efetiva por meio de um comprometimento individual de cada membro desse grupo com o trabalho que está sendo realizado. Ela também pressupõe interação, saber ouvir e saber se comunicar com os diferentes sujeitos, membros do grupo.

Na aprendizagem colaborativa o estudante precisa dedicar-se de maneira efetiva. Ela pode auxiliar para que o indivíduo desenvolva autonomia e criação para os processos de aprendizagem. Tendo o professor como aquele que promove situações de aprendizagem colaborativa, é possível desenvolvê-la de maneira efetiva com estudantes matriculados em turmas da Educação Básica.

Contudo, é preciso lembrar que a mediação do professor nessa perspectiva é de articulador e, ele interfere no processo somente quando é solicitado pelo grupo. Esse profissional precisa promover um ambiente para a aprendizagem colaborativa, mas não deve interferir de maneira direta na resolução das tarefas que necessitam serem discutidas e resolvidas no grupo. Cada membro desse grupo deve ter uma postura ativa, criativa, crítica, reflexiva e atuar de maneira a auxiliar os demais no desenvolvimento das tarefas que lhes foram propostas.

Nesse viés, mesmo considerando que é efetivamente possível o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa em turmas da Educação Básica, os sujeitos envolvidos nesse trabalho precisam acreditar e entender esse

Scientia y Humanity

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

conceito. Caso não haja comprometimento por parte dos estudantes, mesmo que o professor seja efetivamente engajado, será difícil promover uma aprendizagem nessa perspectiva dentro de sala de aula. O professor pode buscar o viés da aprendizagem colaborativa propondo, aos poucos, atividades que permitam aos estudantes sentirem seu benefício e os resultados da aprendizagem entre pares.

Os participantes da pesquisa aqui desenvolvida pontuaram ainda a possibilidade de levar os estudantes a desenvolverem processos reflexivos por meio da aprendizagem colaborativa. O docente também é levado a processos reflexivos, pois existe efetivamente uma troca de saberes entre os diferentes participantes de um trabalho com o viés de aprendizagem colaborativa.

Diante do que foi exposto é possível identificar a importância de promover a aprendizagem colaborativa nos diferentes níveis de ensino e em diferentes modalidades. Contudo, existe a necessidade de novas pesquisas, pois a preocupação é com os professores da Educação Básica que não frequentam processos de formação continuada e podem não ter como identificar a relevância dos conceitos de aprendizagem colaborativa. Isso porque, como já foi citado, esta pesquisa tem um caráter exploratório e, pesquisas exploratórias podem ser vistas como um passo inicial diante das possibilidades de investigações de um determinado tema.

As colaborações dos professores doutorandos envolvidos na pesquisa foram relevantes para subsidiar a discussão temática do conceito e aplicação da aprendizagem colaborativa dentro dos ambientes escolares. Por meio desta pesquisa exploratória de campo, foi possível perceber a emergência de propor cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, validando as experiências e compartilhamentos no ambiente de atuação desses profissionais, que possibilitem avanço nas metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

BEHRENS. M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

BRUFFEE, K. A. Sharing Our Toys: Cooperativa Learning Versus Collaborative Learning. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 27, n. 1, 1995. p. 12-18.

CAMPOS, F. C. A. et al. Aprendizagem Cooperativa. IN: CAMPOS F. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. p. 26-50.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLEIN, E. L.; VOSGERAU, D. S. R. Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no Ensino Superior. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 41, 2018. p. 667-698.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. São Paulo, Papirus, 2013.

ROCKWOOD, H. S. III. "Cooperative and collaborative learning" **The national teaching & learning fórum**, 4 (6), 1995. P. 8-9.

TORRES, P. L.; SIQUEIRA, L. M. M. Educação virtual nas universidades: as contribuições da aprendizagem colaborativa. **Revista de História da Educação Latino-americana**, v. 14, n. 19, 2012. p. 175-204.

TORRES, P. L.; MARRIOT, R. C. V. A aprendizagem colaborativa no LOLA. In: SANTOS, E.; ALVES, L. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. **Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**, 2014. p. 61-94.

VARELLA, P. G.; VERMELHO, S. C.; HESKETH, C. G.; SILVA, A. C. C. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUCPR. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 6, 2002. p. 11-27.

**AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA DE PRATICANTES REGULARES DE
TREINAMENTO FUNCIONAL**

Carla Maria Pereira Godoy⁵³
Paulo Ricardo Shoete⁵⁴

RESUMO: O presente estudo teve como finalidade analisar a autoimagem e a autoestima de praticantes regulares de treinamento funcional. A metodologia desta pesquisa caracteriza-se como descritiva-quantitativa, onde foram aplicados dois questionários aos praticantes regulares de treinamento funcional, sendo eles Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) e Escala de Silhuetas de Stunkard et al. (1983). Concluiu-se que em relação às questões sobre autoestima, de forma geral, em relação às questões com enunciados positivos, a autoestima encontra-se positiva, pois 95% das respostas concordaram com o enunciado e apenas 5% discordaram, e em relação às questões com enunciados negativos, também se concluiu que a autoestima está mais positiva, pois apenas 40% das respostas concordaram com o enunciado que correspondia a baixa autoestima, e 60% discordaram. Analisando os resultados sobre como está autoimagem, concluiu-se que 86% das praticantes regulares de treinamento funcional não estão satisfeitas com a imagem corporal atual. De uma perspectiva psicológica, algumas evidências sugerem que a participação e programas de exercícios e atividade física, podem contribuir para aumentar a autoestima e melhorar a percepção sobre as próprias capacidades pessoais e proporcionar um bem estar elevado. Comparado aos resultados, subteve-se que a pratica do treinamento funcional pode ser um dos motivos para que a autoestima das praticantes de treinamento funcional esteja positiva. Em relação a insatisfação corporal, pode ser considerado normal, pois estudos confirmam que os indivíduos, em algumas situações, procuram a atividade física como meio de melhorar a sua aparência, mesmo que o objetivo principal não seja as mudanças estéticas.

PALAVRAS-CHAVE: Autoimagem. Autoestima. Exercício Físico. Treinamento Funcional.

ABSTRACT: The present study aimed to analyze the self-image and self-esteem of regular functional training practitioners. The methodology of this research is characterized as descriptive-quantitative, where two questionnaires were applied to regular functional training practitioners, they being Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) and Silhouette Scale of Stunkard et al. (1983). It was concluded that in relation to questions about self-esteem, in general, in relation to issues with positive statements, self-esteem is positive, because 95% of the answers agreed with the statement and only 5% disagreed, and in relation to issues with negative statements, it was also concluded that self-esteem is more positive, because only 40% of the answers agreed with the statement that corresponded to low self-esteem, and 60% disagreed. Analyzing the results on how self-image is, it was concluded that 86% of regular functional training practitioners are not

⁵³ Graduada em Educação Física Licenciatura – UCP (2018). Graduada em Educação Física Bacharel – UCP (2019) E-mail: carlampereirag@gmail.com

⁵⁴ Mestre em Exercício Físico na Promoção de Saúde – UNOPAR Londrina (2017) E-mail: pauloricardosoethe@yahoo.com.br.

satisfied with the current body image. From a psychological perspective, some evidence suggests that participation and programs of exercises and physical activity, can contribute to increasing self-esteem and improving perception of their own personal abilities and providing a high well-being. Compared to the results, it is subtable that the practice of functional training may be one of the reasons why the self-esteem of functional training practitioners is positive. In relation to body dissatisfaction, can be considered normal, because studies confirm that individuals, because studies confirm that individuals, in some situations, seek physical activity as a means of improving their appearance, seek physical activity as a means of improving their appearance.

KEYWORDS: Self-image. Esteem. Physical Exercise. Functional Training.

1 INTRODUÇÃO

O treinamento funcional é, hoje em dia, um dos métodos mais utilizados em todos os centros de esporte, saúde e reabilitação em todo o Brasil, melhorando o condicionamento físico de seus praticantes, para que sejam alcançados padrões de movimento mais eficientes com ênfase no aprimoramento da capacidade funcional. Baseia – se em uma prescrição segura e coerente de exercícios que permitem a estimulação do corpo humano, melhorando todas as qualidades do sistema músculo esquelético e seus sistemas interdependentes.

A prática de exercícios que podem manter ou recuperar a capacidade funcional é fundamental para todo ser humano, independentemente da fase da vida em que se encontra. O treinamento funcional é uma importante ferramenta para melhorar o condicionamento físico e a saúde geral, permitindo a realização das atividades cotidianas com maior eficiência e independência.

Os exercícios físicos estão também associados ao aumento da alegria, da autoestima, do autoconceito. Eles dão a oportunidade de o indivíduo ter uma sensação de sucesso que, por sua vez, reforçam a autoimagem e a autoestima positiva.

A autoimagem é conceituada como a representação e a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós.

A autoestima decorre da atitude positiva ou negativa que a pessoa tem de si mesmo, ou seja, é o que a pessoa sente a respeito de si mesma. Não é estática, pois apresenta altos e baixos, revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos, psicossomáticos, emitindo sinais detectáveis em vários graus.

De uma perspectiva psicológica, algumas evidências sugerem que a participação e programas de exercícios e atividade física podem contribuir para aumentar a autoestima e melhorar a percepção sobre as próprias capacidades pessoais e proporcionar um bem-estar elevado.

Neste sentido a presente pesquisa tem como finalidade analisar a autoimagem e a autoestima de praticantes regulares de treinamento funcional.

2 MÉTODO

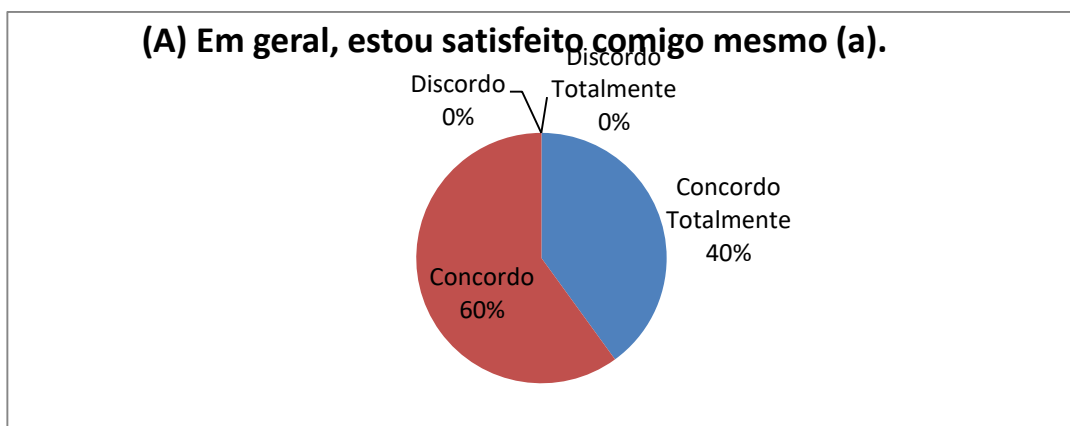
A pesquisa caracteriza-se como descritiva – quantitativa. A população constitui-se por mulheres praticantes de exercícios físicos estruturados. Para a amostra foram selecionados 10 mulheres praticantes regulares de treinamento funcional. Sendo excluídas as participantes com menos de 2 meses de prática, contendo 3 faltas consecutivas. A amostra caracterizou-se como não probabilística, uma vez que fizeram parte somente os praticantes regulares de treinamento funcional. Para os instrumentos foram utilizados dois questionários sendo o primeiro a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) em português validado por Meurer et al. (2012) e o segundo a Escala de Silhuetas de Stunkard et al. (1983). Para os procedimentos, após concedida a autorização das participantes através do termo de livre consentimento esclarecido, foi entregue os questionários as integrantes da amostra, solicitando sua participação mediante explicação da pesquisa, e a forma como deveria ser respondida. Na Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) em português validado por Meurer et al. (2012), as respostas das questões são apresentadas em quatro itens no formato Likert (concordo totalmente = 4; concordo = 3; discordo = 2; discordo totalmente = 1). Sendo a metade dos itens enunciada positivamente, onde as opções de resposta representam os números descritos, e a outra metade negativamente, cujos números das respostas devem ser: concordo totalmente = 1; concordo = 2; discordo = 3; discordo totalmente = 4. Assim, cada item pode receber uma pontuação de no mínimo 1 e no máximo 4. A soma das respostas dos 10 itens fornece o escore da escala, cuja pontuação total oscila de 10 a 40,

sendo que a obtenção de uma pontuação alta reflete autoestima elevada. Já a Escala de Silhuetas de Stunkard et al. (1983) consiste em um conjunto de silhuetas (figuras humanas), numeradas de 1 a 9, representando um contínuo desde a magreza (silhueta 1) até a obesidade severa (silhueta 9), conforme Figura 1. As figuras são apresentadas aos investigados e, na sequência, os mesmos devem responder às seguintes perguntas: a) Qual a silhueta que melhor representa a sua aparência física atualmente (silhueta real)? b) Qual a silhueta que você gostaria de ter (silhueta ideal)? Para verificar a satisfação ou a insatisfação com a imagem corporal deve-se calcular a diferença entre a silhueta real e a silhueta ideal, apontadas pelo indivíduo. Após respondidos, os questionários serão tabulados de forma quantitativa, de acordo com as porcentagens das repostas.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através da aplicação de um questionário quantitativo Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), buscou-se arrecadar informações sobre como estava a autoestima das praticantes, buscando atender o objetivo geral e os objetivos específicos, sendo eles analisar a autoestima de praticantes regulares de treinamento funcional e entender se a pratica regular de treinamento funcional, interfere autoimagem e autoestima das praticantes.

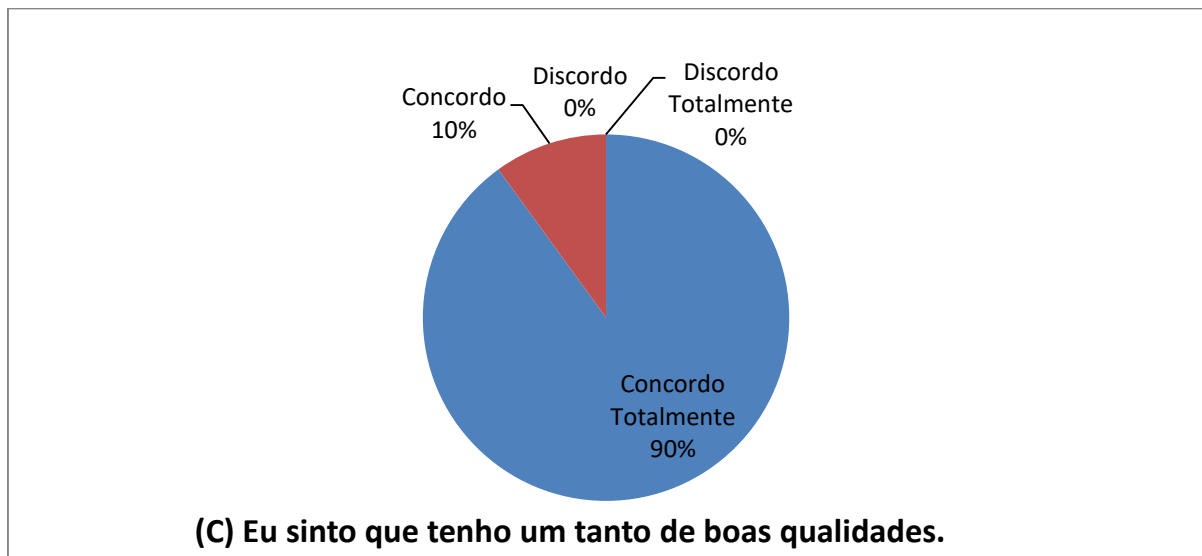
Entre as alternativas, 5 continham enunciados positivos, resultando nos seguintes dados:



Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O primeiro gráfico corresponde à questão A, onde o enunciado positivo pretendia saber a satisfação geral, em relação a si mesmo, gerando resultados positivos onde 40% dos praticantes concordaram totalmente, e 60% concordaram.

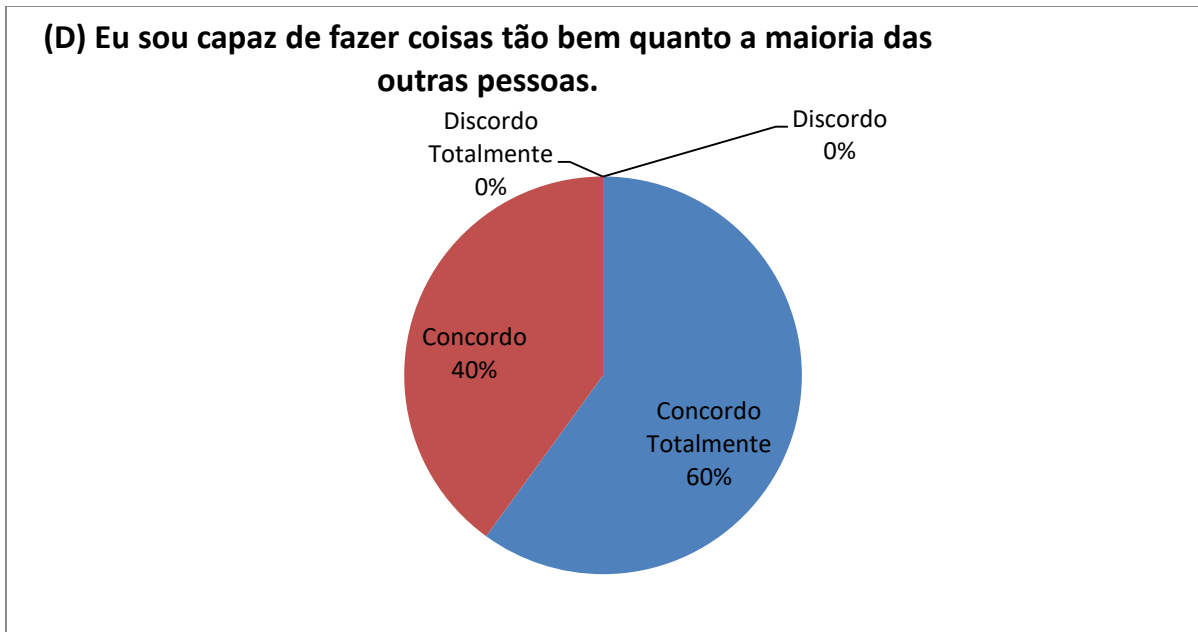
A autoestima é o quanto gostamos de nós mesmos, realmente nos amamos, nos apreciamos. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006)



Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O segundo gráfico corresponde à questão C, onde o enunciado positivo pretendia entender se os praticantes sentiam ter boas qualidades, gerando resultados positivos onde 90% dos praticantes concordaram totalmente, e 10% concordaram.

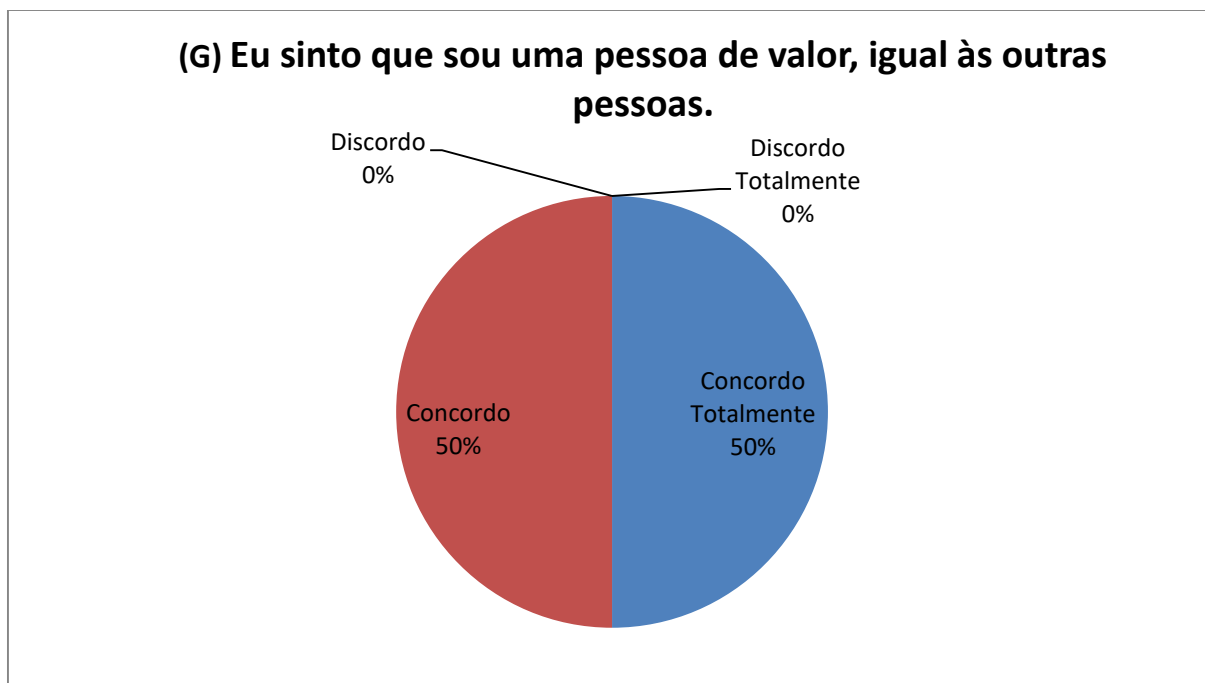
Ter uma autoestima elevada é crucial, pois esta impulsiona uma maior confiança e segurança para viver a vida. (TEIXEIRA, et al, 2016)



Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O terceiro gráfico corresponde à questão D, onde o enunciado positivo pretendia compreender se os praticantes sentiam que poderiam fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas, gerando resultados positivos onde 60% dos praticantes concordaram totalmente, e 40% concordaram.

A autoestima diz respeito à forma como o indivíduo elege suas metas, aceita a si mesmo, valoriza o outro e estabelece suas expectativas e projetos, sendo que o ponto fundamental da autoestima é o aspecto valorativo. A percepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de competência constituem os pilares fundamentais da autoestima. (BANDEIRA, et al, 2010)

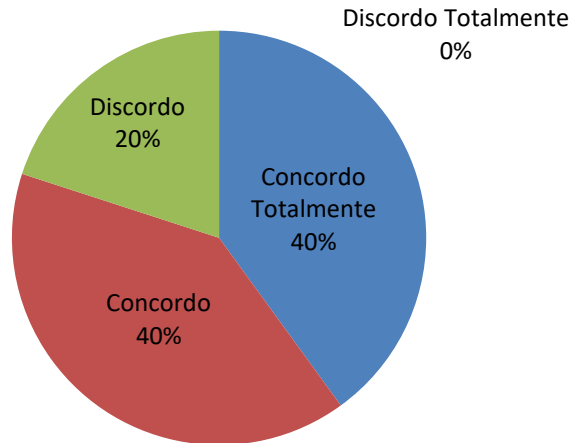


Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O quarto gráfico corresponde à questão G, onde o enunciado positivo pretendia saber a comparação de valor entre si mesmo e as outras pessoas, gerando resultados positivos onde 50% dos praticantes concordaram totalmente, e 50% concordaram.

A autoestima pode ser definida como o sentimento, o apreço e a consideração que uma pessoa sente por si própria, ou seja, o quanto ela gosta de si, como ela se vê e o que pensa sobre ela mesma. (DINI, et al, 2001)

(J) Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a).



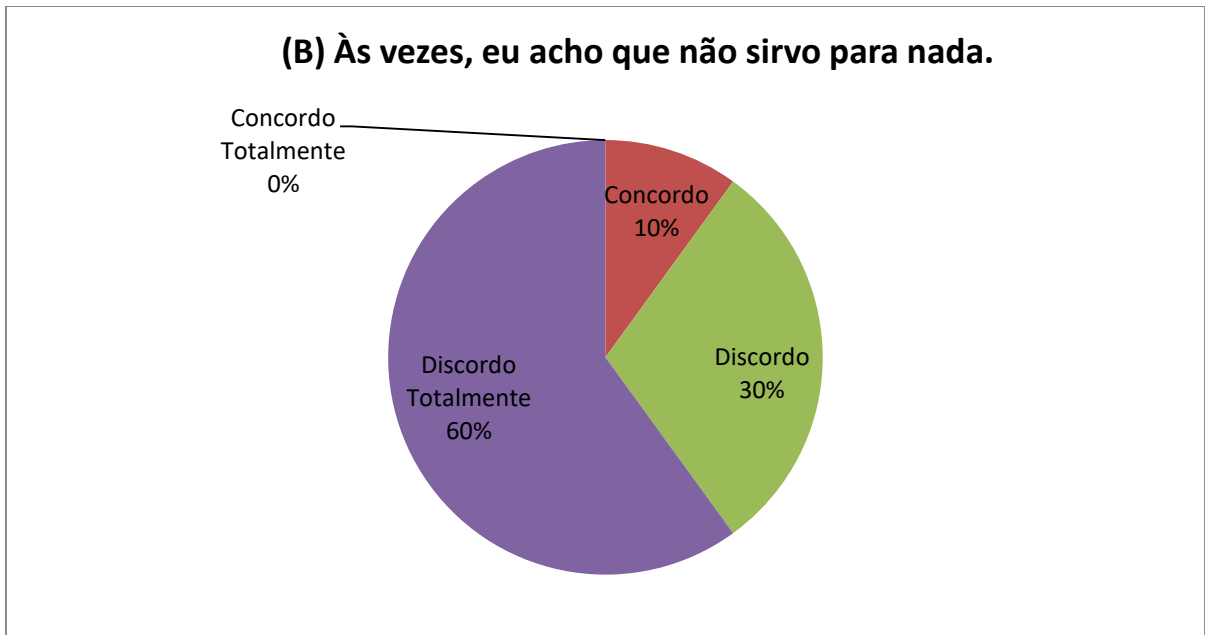
Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O quinto gráfico corresponde à questão J, onde o enunciado positivo pretendia analisar se há uma atitude positiva em relação a si mesmo, gerando resultados variados onde positivamente 40% dos praticantes concordaram totalmente, e 40% concordaram, mas negativamente 20% discordaram.

A autoestima é compreendida como sentimento, apreço e consideração que uma pessoa tem por si própria. (DE SOUSA ROLA, 2015)

É importante ressaltar que a autoestima não é estática, pois apresenta altos e baixos, revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos, psicossomáticos, emitindo sinais detectáveis em vários graus.

Neste sentido as outras 5 alternativas do questionário continham enunciados negativos, resultando nos seguintes dados:



Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O sexto gráfico corresponde à questão B, onde o enunciado negativo pretendia entender se eles tinham o sentimento de não servir para nada às vezes, gerando resultados positivos onde 60% dos praticantes discordaram totalmente, 30% discordaram e negativamente 10% concordaram.

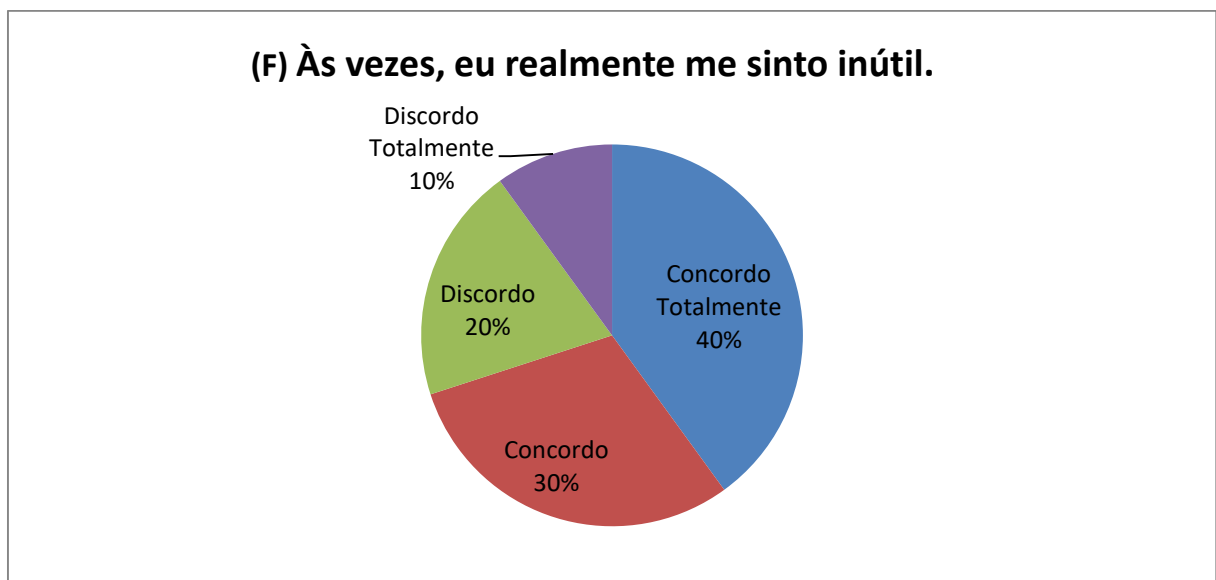
A autoestima decorre da atitude positiva ou negativa que a pessoa tem de si mesmo, ou seja, é o que a pessoa sente a respeito de si mesma. (BENEDETTI; PETROSKI; GONÇALVES, 2003, p. 70)



Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O sétimo gráfico corresponde à questão E, onde o enunciado negativo pretendia compreender se eles sentiam que não tinham nada do que se orgulhar, gerando resultados positivos onde 70% dos praticantes discordaram totalmente, 20% discordaram e negativamente 10% concordaram.

Quando a autoestima é alta, decorre de experiências positivas com a vida, por outro lado, quando a autoestima é baixa, resulta de fatores negativos. (DE SOUSA ROLA, 2015)

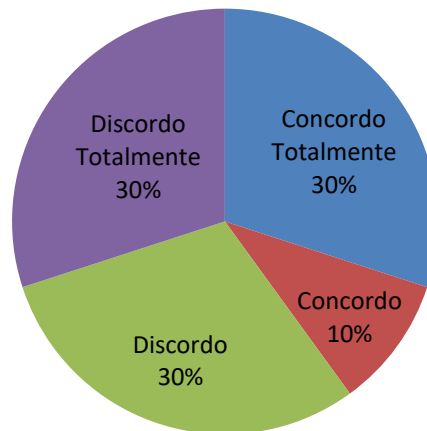


Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O oitavo gráfico corresponde à questão F, onde o enunciado negativo pretendia entender se eles se sentiam inútil às vezes, gerando resultados variados onde negativamente 40% dos praticantes concordaram totalmente e 30% concordaram, e positivamente 10% discordaram totalmente e 20% discordaram.

A autoestima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si próprio, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa tem ideias sobre si mesmo, que podem ser positivas ou negativas. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006)

(H) Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a).

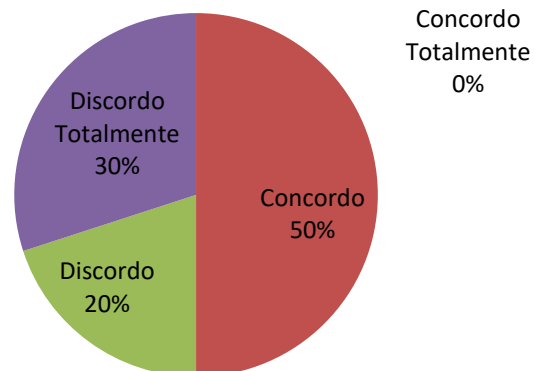


Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O nono gráfico corresponde à questão H, onde o enunciado negativo pretendia compreender se os praticantes gostariam de ter mais respeito por si mesmo, gerando resultados variados onde negativamente 30% dos praticantes concordaram totalmente e 10% concordaram, e positivamente 30% discordaram totalmente e 30% discordaram.

Por autoestima entende-se a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa de si e engloba o autojulgamento em relação à competência e valor. (AVANCI, et al, 2007)

(I) Quase sempre eu estou inclinado(a) a achar que sou um(a) fracassado(a).



Scientia y Humanity

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

Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

O décimo gráfico corresponde à questão I, onde o enunciado negativo pretendia entender se eles estavam inclinados a acharem que eram fracassados, gerando resultados variados onde negativamente 50% dos praticantes concordaram, e positivamente 30% discordaram totalmente e 20% discordaram.

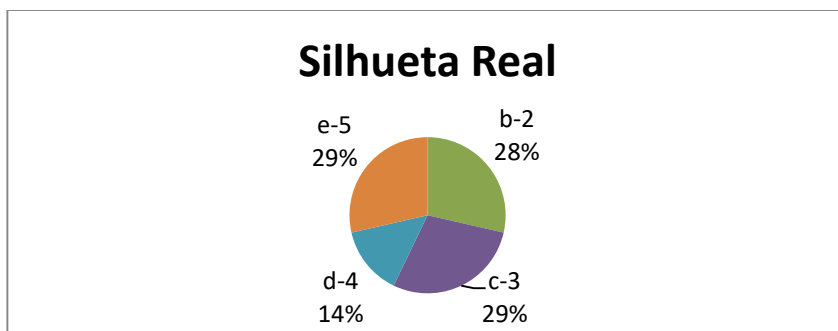
Autoestima pode ser entendida como um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo e nas crenças pessoais sobre suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros. (BANDEIRA, et al, 2010)

Conclui-se de forma geral que em relação às questões com enunciados positivos, a autoestima encontra-se positiva, pois 95% das respostas concordaram com o enunciado sendo 50% correspondendo a concordo totalmente, 45% concordo e apenas 5% discordo.

Em relação às questões com enunciados negativos, também se concluiu que a autoestima está mais positiva, pois apenas 40% das respostas concordaram com o enunciado que correspondia a baixa autoestima, e 60% discordaram, sendo 14% correspondendo a concordo totalmente, 26% concordo, 24% discordo e 36% discordo totalmente.

Com o questionário Escala de Silhuetas de Stunkard et al. (1983) buscou-se arrecadar informações sobre como está a autoimagem dos praticantes regulares de treinamento funcional, buscando atender o objetivo geral, e os objetivos específicos sendo eles verificar a autoimagem de praticantes regulares de treinamento funcional, identificar qual a silhueta os praticantes regulares de treinamento funcional gostariam de ter, e entender se a pratica regular de treinamento funcional, interfere autoimagem e autoestima das praticantes.

O primeiro gráfico corresponde a silhueta real, ou seja, o desenho que representa o corpo que segundo os mesmos, corresponde ao seu corpo atual.

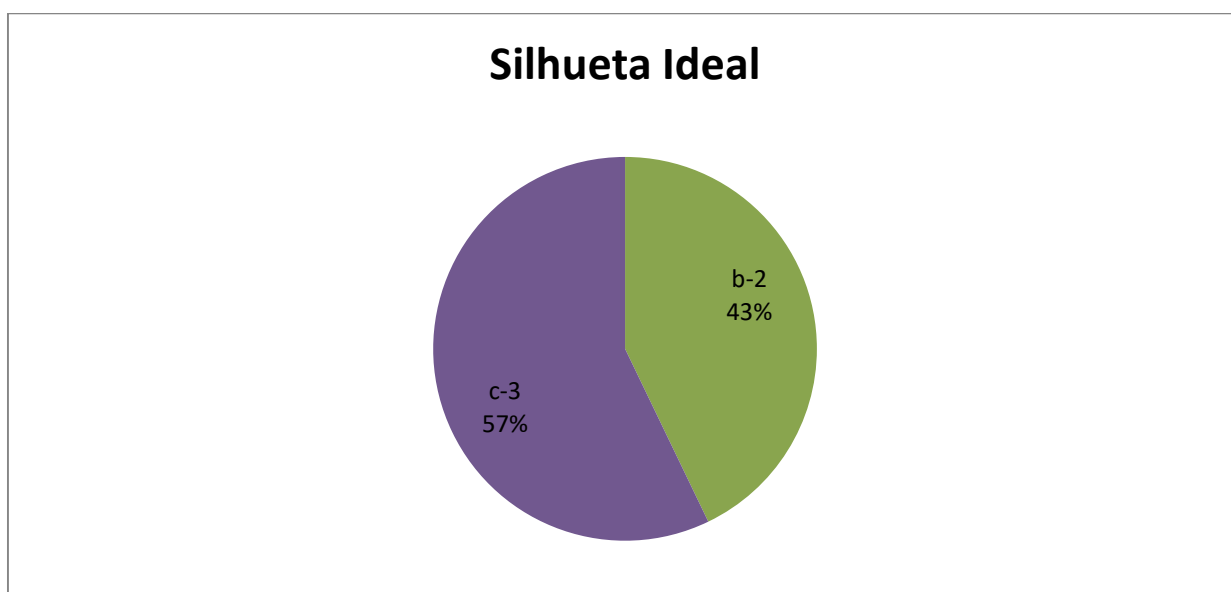


Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

É possível notar que os resultados foram variados, onde 28% das praticantes consideram ter o corpo representado pelo desenho 2, 29% pelo desenho 3, 14% pelo desenho 4 e 29% pelo desenho 5.

Imagem corporal é definida como a imagem que se tem na mente sobre o tamanho e a forma do próprio corpo, incluindo sentimentos em relação a essas características e às partes constituintes do corpo. (ALVARENGA, 2010)

O segundo gráfico corresponde a silhueta ideal, ou seja, o desenho que representa o corpo que elas gostariam de ter.



Fonte: GODOY; SOETHE, 2019.

É possível notar que a variedade dos desenhos diminuiu, pois 43% gostariam de ter o corpo representado pelo desenho 2, e 57% pelo corpo representado no desenho 3.

Atualmente, é comum que os indivíduos se sintam mais insatisfeitos que satisfeitos com a sua imagem corporal. Isto é preocupante, porque nem todas as pessoas que estão insatisfeitas com a imagem corporal, poderão alcançar um corpo ideal, o que pode gerar baixa autoestima, dificuldade de relacionamento e piora da qualidade de vida. (PELEGRINI, et al, 2008)

Ao analisarmos os gráficos compreendemos que 86% das praticantes regulares de treinamento funcional encontram-se insatisfeitas com a imagem corporal atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa concluiu-se que a autoestima é o quanto gostamos de nós mesmos, realmente nos amamos, nos apreciamos, e a autoimagem, é o quanto nos vemos, sabemos que somos capazes de o como realmente somos.

Em relação a autoestima, de forma geral, concluiu-se que em relação às questões com enunciados positivos, a autoestima encontra-se positiva, pois 95% das respostas concordaram com o enunciado sendo 50% correspondendo a concordo totalmente, 45% concordo e apenas 5% discordo, e em relação às questões com enunciados negativos, também se concluiu que a autoestima está mais positiva, pois apenas 40% das respostas concordaram com o enunciado que correspondia a baixa autoestima, e 60% discordaram, sendo 14% correspondendo a concordo totalmente, 26% concordo, 24% discordo e 36% discordo totalmente.

Analisando os resultados sobre como está autoimagem das praticantes de treinamento funcional entendemos que 28% das praticantes consideram ter o corpo representado pelo desenho 2, 29% pelo desenho 3, 14% pelo desenho 4 e 29% pelo desenho 5. Em relação a silhueta que elas gostariam de ter, 43% gostariam de ter o corpo representado pelo desenho 2, e 57% pelo corpo representado no desenho 3. Portanto observando os gráficos concluiu-se que 86% das praticantes regulares de treinamento funcional não estão satisfeitas com a imagem corporal atual.

De uma perspectiva psicológica, algumas evidências sugerem que a participação e programas de exercícios e atividade física podem contribuir para aumentar a autoestima e melhorar a percepção sobre as próprias capacidades pessoais e proporcionar um bem-estar elevado. Comparado aos resultados, subteme-se que a prática do treinamento funcional pode ser um dos motivos para que a autoestima das praticantes de treinamento funcional esteja positiva. Em relação a insatisfação corporal, pode ser considerado normal, pois estudos confirmam que um programa de exercícios físico tem efeitos sobre a aparência e a satisfação pelo corpo, mostrando que os indivíduos, em algumas situações, procuram a atividade física como meio de melhorar a sua aparência, mesmo que o objetivo principal não seja as mudanças estéticas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marle dos Santos et al. Insatisfação com a imagem corporal em universitárias brasileiras. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 2010.

AVANCI, Joviana Q. et al. Adaptação transcultural de escala de auto-estima para adolescentes. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 20, n. 3, p. 397-405, 2007.

BANDEIRA, Claudia de Moraes et al. **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes**. 2010.

BENEDETTI, Tânia Bertoldo; PETROSKI, E. L.; GONÇALVES, Lúcia Takase. Exercícios físicos, auto-imagem e auto-estima em idosos asilados. **RevBrasCineantropom Desempenho Hum**, v. 5, n. 2, p. 69-74, 2003.

DE SOUSA ROLA, Révia Santos. **MOTIVAÇÃO, SATISFAÇÃO CORPORAL, AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA DE IDOSOS PRATICANTES DE EXERCÍCIO FÍSICO**. 2015.

DINI, Gal et al. Adaptação cultural e validação da versão brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg. **Revista Brasileira de Cirurgia Plástica**, v. 19, n. 1, p. 41-52, 2001.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, ClausDieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

PELEGRINI, Andreia et al. Prevalência de sedentarismo, excesso de peso e insatisfação com a imagem corporal em adolescentes de Florianópolis, SC. 2008.

TEIXEIRA, Carla M. et al. Actividad física, autoestima y depresión en adultos mayores. **Cuadernos de psicología del deporte**, v. 16, n. 3, p. 55-66, 2016.

**DIFICULDADES NO PROCESSO DE REINserÇÃO SOCIAL DOS
USUÁRIOS DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL – ÁLCOOL E
DROGAS**

Ligia Gobbo Larocca⁵⁵
Mylene Jacinty⁵⁶

⁵⁵ Psicóloga graduada pela UFPR, especialista em Políticas Públicas para a infância e juventude. E-mail: ligia_larocca@yahoo.com.br ; ORCID:0000-0002-3768-0535

⁵⁶ Acadêmica de Psicologia do Centro Universitário Campo Real. Bolsista USF- NUMAPE Guarapuava. Pós-Graduada de Saúde Mental pela Faculdade CNI. E-mail: mylenaj@hotmail.com ; ORCID: 0000-0003-3814-1653

Sara Maria Gunha⁵⁷
Gisele Cristina da Silva Lima Mendes⁵⁸
Eduarda Reiner de Lima⁵⁹
Kamila Ribeiro Stocco⁶⁰

RESUMO: A reinserção social ainda aparece como impasse nas práticas e processos de alta dos usuários do CAPS. Buscou-se analisar as situações presentes nos relatos de usuários e funcionários de um CAPS AD acerca do assunto, com vista a possíveis mudanças no modo do tratamento oferecido na instituição. Ao contrapor observações realizadas na prática com as orientações encontradas na teoria, foram constatadas contradições, as quais podem ser ultrapassadas a partir da modificação de certos pontos, sendo este o principal foco deste relato de experiência de estágio. Tais questões podem vir a possibilitar melhorias no acompanhamento e no processo de alta das pessoas que frequentam o serviço.

PALAVRAS-CHAVE: Reinserção social. Contratualidade. Tratamento.

ABSTRACT: Social reintegration still appears as an obstacle to the practices and discharge process of users of a CAPS. It was sought to analyze the situations on the report of users and employees of a CAPS AD about the subject, aiming for possible changes in the treatment mode offered at the institution. Contrasting the observations made on practice with the orientation found in the theory, were verified contradictions, which can be overcome by the modification of some points. These issues can enable improvements in monitoring and on the discharge process of people who attend the service.

KEYWORDS: Social reintegration. Contractuality. Treatment.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho refere-se a um relato de experiência, elaborado a partir de problemáticas da atuação profissional em saúde mental. Tais questionamentos foram levantados por meio de observações feitas por acadêmicas de Psicologia, durante o estágio básico supervisionado realizado no ano de 2019 em um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPS AD. As estagiárias dividiram-se em dois grupos e dois campos de atuação: grupos terapêuticos e oficinas terapêuticas. Ambos ocorriam uma vez na semana, o primeiro com uma média de quarenta usuários e o último em torno de três pessoas.

O intuito do estudo foi aprofundar a relação entre os conceitos que fazem parte do campo da Psicologia Social, mais especificamente acerca de Políticas e Saúde Mental e a prática profissional dessa Política nos equipamentos do SUS

⁵⁷ Acadêmica de Psicologia do Centro Universitário Campo Real. E-mail: sara.mgunha@gmail.com ; ORCID: 0000-0002-3491-3874

⁵⁸ Acadêmica de Psicologia do Centro Universitário Campo Real. E-mail: gisele_cmendes@outlook.com ; ORCID: 0000-0002-0287-2625

⁵⁹ Acadêmica de Psicologia do Centro Universitário Campo Real. E-mail: eduardaareiner@gmail.com ; ORCID: 0000-0002-7095-3881

⁶⁰ Acadêmica de Psicologia do Centro Universitário Campo Real. E-mail: kamilarstocco@hotmail.com ; ORCID: 0000-0003-0016-7057

com a atuação prática nos referidos serviços. A experiência durante o período de estágio no CAPS AD suscitou questões referentes à permanência de usuários por longos períodos no CAPS AD, com dificuldades no processo de alta. A primeira hipótese levantada seria a sutil ocorrência de uma possível manutenção da posição social e subjetiva da dependência química através da substituição por uma dependência pela própria instituição. A partir disso, realizou-se a busca de artigos científicos acerca do tema e, conseqüentemente, se fez necessário elencar alguns pontos de análise.

Observou-se aspectos que, possivelmente, são contribuintes para a institucionalização do usuário no serviço que frequenta. Inclusive, nota-se que o modo como o sujeito é tratado pelos profissionais influencia fortemente no seu processo de permanência, assim como o modo em que a equipe multidisciplinar se organiza e trabalha. Outro ponto especificado foi a percepção que os usuários têm do seu próprio processo de tratamento na instituição, além dos fatores que os motivam a buscar os serviços do CAPS.

2 DISCUSSÃO: CAPS - CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

O Centro de Atenção Psicossocial - CAPS - é uma instituição de atendimento de saúde de cunho aberto e comunitário para pessoas em sofrimento mental, transtornos mentais e outros quadros que possam trazer prejuízos psicológicos e sociais. Esse meio de atendimento substituiu os antigos hospitais psiquiátricos e sua forma de tratamento, visando um atendimento mais humanizado do indivíduo, com uma equipe multidisciplinar e plano terapêutico individualizado. O CAPS tem como objetivo atender a população visando à melhora por meio da reinserção social, com ações socioeducativas, trabalho, lazer e fortalecimento de vínculos familiares e sociais (BRASIL, 2004).

Os CAPS são divididos de acordo com a especificidade de atendimento: os CAPS I e II atendem adultos com transtornos mentais graves e persistentes - o CAPS I para municípios com população entre vinte mil e setenta mil habitantes e o CAPS II para população entre setenta mil e duzentos mil habitantes-; o CAPS III atende todos os dias da semana, em turno diurno e noturno também para sujeitos com transtornos mentais graves e persistentes; o CAPSi atende crianças

e adolescentes e o CAPS AD recebe indivíduos com transtornos resultantes do uso e dependência de álcool e substâncias psicoativas, oferecendo leitos de repouso com o intuito de desintoxicação (BRASIL, 2004). Os CAPS dispõem de serviços clínicos, psicológicos/terapêuticos, sociais e educacionais. Na clínica são feitas consultas com clínicos gerais, psiquiatras e enfermeiros, com oferta e orientação de uso de medicamentos, encaminhamentos para exames e outras áreas da saúde, além de consultas com psicólogos de acordo com a demanda e plano de tratamento de cada sujeito. No âmbito terapêutico, os CAPS oferecem oficinas terapêuticas, grupos operativos, atividades sociais e artísticas. Dentro destas modalidades o aspecto educacional se intercala nas ações realizadas, as quais muitas vezes ultrapassam os limites físicos da instituição, caminhando para a reinserção social do paciente. No tratamento dos atendidos no CAPS busca a participação familiar, ofertando atividades que incluam os membros deste núcleo para o fortalecimento de vínculos (BRASIL, 2004). Com essa forma de trabalho nota-se a eficácia do modelo atual de tratamento que auxilia no objetivo de reinserção social do sujeito, incentivando para que seja um membro ativo da comunidade e do seu ambiente familiar durante seu tratamento.

Para Oliveira (2012), a reinserção social dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, como os atendidos pelos CAPS, ainda é um desafio por conta do estigma do país acerca dos transtornos mentais e dependência química. Também afirma que o CAPS não deve ser frequentado a vida toda, mas “deve ser compreendido como um lugar de passagem para o usuário que não produza dependência para com o serviço” (2012, p. 27). Com isso, os CAPS surgiram não como uma forma complementar ao tratamento realizado em hospitais, mas sim como substituto do modelo hospitalocêntrico implantado e utilizado por tantos anos.

3 UMA QUESTÃO SOBRE O TRATAMENTO DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA NA POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL

A fim de levantar um parâmetro sobre a percepção dos usuários a respeito do tratamento, as estagiárias realizaram uma intervenção grupal, que objetivava apresentar alguns estágios, que poderiam auxiliar as acadêmicas a compreender a situação dos usuários sobre a fase do tratamento em que se

encontravam. Segundo Jungerman e Laranjeira (1999), ao citarem Prochaska e Diclemente (1982), essas etapas seriam a pré-contemplanção, quando o indivíduo não admite que tem um problema com substâncias químicas e não quer auxílio; contemplanção, se há consciência de um transtorno presente; preparação, sobre a reflexão e a seriedade ao buscar transformações, e ação, que visa a efetivação da mudança. Nesse processo observou-se a dificuldade dos usuários em discursar sobre suas recaídas e a continuidade do uso, mesmo que de forma menos aversiva, como propõe a política de redução de danos, a qual “possui como direção a produção de saúde, considerada como produção de regras autônomas de cuidado de si” (PASSOS; SOUZA. 2011, p.160). Isso, provavelmente, se deve ao fato da instituição ter a abstinência como foco principal de cuidados, limitando a verbalização dos sujeitos sobre sua evolução no processo de tratamento no CAPS AD. Diante disso, analisa-se que cada usuário deve receber uma avaliação que verifique a sua singularidade, para então determinar qual a melhor proposta e forma de tratamento (LARANJEIRA; NICASTRI; JERÔNIMO; MARQUES, 2000).

Dito isso, surgiu a necessidade de saber há quanto tempo os indivíduos frequentavam o CAPS AD. Entre as aplicações desta e outras intervenções grupais, houveram vários relatos sobre o tema, dentre eles, um usuário comentou com orgulho o fato de ir à instituição há mais de doze anos, desde a época em que os serviços ainda não eram informatizados, que se sentia responsável por fazer a chamada manual colaborando com a organização dos grupos terapêuticos que ocorrem todas as quintas-feiras. O interesse em compreender o motivo de alguns usuários frequentarem o local há tanto tempo, permitiu às acadêmicas fazer as seguintes indagações: “A finalidade da reforma psiquiátrica era a institucionalização?” “Que consequências surgiriam ao não desvincular-se do serviço?”, as quais provocaram a presente discussão, no intuito de compreender a Reforma Psiquiátrica enquanto fator social da nova cronificação e apontar possíveis conteúdos favoráveis para os questionamentos supracitados.

4 CRONIFICAÇÃO DOS USUÁRIOS

A problematização da loucura “foi capturada pela psiquiatria, tornando-se verdade médica” (HEIDRICH. 2007, p.21) fato este pronunciado por Basaglia (2005) no até então método manicomial, quando aponta que “na medicina, o encontro entre médico e paciente se realiza no próprio corpo do doente [...] em sua materialidade [...] não corresponde ao ‘corpo vivido’, ao ‘corpo próprio’, com todas as modalidades subjetivas” (p.74). Não ocorria, segundo ele, um encontro real entre sujeito e terapeuta, a intenção da medicina da época era apenas confirmar hipóteses no indivíduo sob tutela das instituições asilares. Nesse sentido, os profissionais se apropriam de um saber, que em consequência, não permitia a possibilidade de produção e autonomia dos sujeitos em seus tratamentos. Pois, segundo Pande e Amarante:

as instituições psiquiátricas tradicionais, baseadas na tutela, na hierarquia entre técnicos e pacientes, no afastamento dos internos em relação com a sociedade, entre outros aspectos, promovem um processo de cronificação dos pacientes (2011, p. 2068).

Então, a reforma psiquiátrica visaria o deslocamento da visão vertical, na qual os pacientes deveriam ser subordinados aos profissionais da saúde, para horizontal, onde profissional e usuário atuam juntos para a melhora. No entanto, com os serviços substitutivos aos manicômios, como o CAPS AD, há a reflexão sobre as novas formas de cronicidade dessas instituições. Ainda, durante as observações em campo, encontrou-se alguns fatores relevantes, como a necessidade vinda deles em permanecer no serviço e a insegurança verbalizada por alguns sobre a importância e a falta que a instituição faz em suas vidas, como relatado por um usuário com a seguinte afirmação: “Se eu sair daqui hoje, eu volto a beber”. Então, se faz necessário pensar que “esses novos crônicos fazem uso recorrente, porém pouco resolutivo, dos serviços de saúde mental” (PANDE; AMARANTE. 2011, p. 2068).

Compreende-se que, se esse serviço tem se tornado indispensável aos sujeitos, então talvez isso sinalize que estão se construindo como indivíduos que são apenas a doença e que precisam da instituição para se manter bem, vivendo essa como sua realidade, apoderando-se da antiga visão psiquiátrica, que

propunha a falta de autonomia e independência do usuário (BASAGLIA, 2005). Diante desses apontamentos, se faz necessário, como orienta o Manual do CAPS (BRASIL, 2004) efetivar da melhor maneira, as articulações desse trabalho realizado nos centros de atenção psicossocial, com demais sistemas familiares e sociais, sendo estas estruturas consideradas fundamentais para os cuidados necessários aos dependentes químicos. Para Sanches (2018, p. 11), ao citar Frazatto e Sawaia (2016)

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de desenvolver atividades em diversas áreas, isto é, além de ações com os indivíduos, deve-se realizar também ações com a comunidade e a família por meio da mídia, das associações e dos profissionais. Consolida-se, gradualmente, a perspectiva de que a comunidade não se encontra separada da loucura e também precisa ser transformada.

Com isso, há a possibilidade da reinserção desses usuários em outros âmbitos além da instituição, visando a oportunidade de implantação de alguns projetos no CAPS AD, como serviços de complementação que poderão dar continuidade à atenção aos usuários, os quais trabalharão a consolidação de vínculos, melhora na relação familiar e demais redes de contato, como amigos e vizinhos. Assim, contribuiria para o fortalecimento da noção de cura, sem impedir que o papel de precursor dessa conquista seja excluído.

5 O TRATAMENTO COMO PROCESSO

Acerca da percepção dos usuários e profissionais sobre o tratamento, na prática foram notados os motivos que levaram os indivíduos a aderí-lo. Na maioria dos casos a família pôde ser considerada como agente responsável por mudanças; os filhos foram fatores positivos que proporcionaram a busca e manutenção do tratamento e, em alguns casos, o abandono familiar os levou ao CAPS AD. Há ainda indivíduos que estão na instituição devido ao cumprimento de ordem judicial e, a partir disso, buscam recursos auxiliares.

O processo de tratamento é visto de maneira subjetiva por cada indivíduo. Assim, ao mesmo tempo que alguns sujeitos relatam estar há mais de dez anos sem recaídas, outros estão passando pelo lapso ou recaída, fases também presentes nesse processo. Em alguns casos os sujeitos passam pela etapa da negação do uso, entendendo que esse estágio faz parte do processo de

tratamento. Notou-se que havia pouco interesse e descaso sobre assuntos tratados, por parte de alguns usuários, entende-se que nesses casos o acolhimento se torna essencial para eles. O interesse em participar do grupo seria o fornecimento de passe para o transporte coletivo. Essa situação foi confirmada quando a coordenação conversou com os membros sobre a frequência assídua no grupo para, então, conseguir o benefício e o resultado obtido por meio desta ação foi o não comparecimento nos outros encontros.

Observou-se a importância de dar voz aos sujeitos. Contar sobre o próprio processo para os demais se mostrou de grande valia, assim como Santos (2009, p. 1178) acrescenta que:

A experiência do sofrimento psíquico é construída socialmente e traz em si a conformação dos valores e normas de uma determinada sociedade e época histórica. Em outras palavras, aquilo que parece ser algo extremamente individual, ou seja, a vivência de um conjunto de mal-estares no âmbito subjetivo, e também a vivência de cada um como mulher ou como homem, expressa regularidades que são moldadas por uma dada configuração social.

Nota-se a importância dessa oportunidade de fala, a qual permite que sejam expressadas e descritas vivências, as quais trouxeram e trazem sofrimento a determinado indivíduo, proporcionando também um espaço de troca, pois a partir do momento que ocorre escuta mútua também há identificação, descrito pelo autor como regularidade.

Desta forma, além da busca pelo serviço que o CAPS presta, observou-se que existe uma procura secundária que acaba interferindo e, em alguns casos, distorce a proposta da instituição. Levantou-se essa hipótese, por conta de alguns discursos preocupados com o que eles chamam de carteirinha. Se trata do benefício de vale transporte que os usuários têm direito de receber. Essas informações foram obtidas por meio de diálogos no período de estágio pois, com frequência, esse assunto fez parte da pauta dos grupos terapêuticos, bem como em conversas com funcionários. Houve pontuações por parte de alguns membros pois, anteriormente recebiam o vale transporte equivalente ao período de um ano; após a troca de coordenação do local, existiu a cobrança de que a cada três meses renovassem e que, ao faltarem três vezes consecutivas, perderiam o benefício, responsabilizando o sujeito à garantia do mesmo. No

entanto, para a equipe, é uma cobrança necessária pois, do contrário, muitos deixariam de participar das atividades sendo que, em alguns casos, percebeu-se mais preocupação com o benefício do que com a participação nas demais práticas fornecidas pela instituição. A mesma percepção é trazida em uma pesquisa referente à avanços e desafios na implementação da atenção psicossocial, na qual os autores citam o seguinte relato: “Quando entrei aqui no CAPS, eu pensei que os pacientes tivessem interesse em ficar bom [...]. Com a convivência, eu notei que eles só vêm [se tratar] se tiver vale-transporte” (NUNES et al, p.1124, 2016). No entanto, é reforçada pelos autores a importância de compreender se o benefício estimula a procura e permanência dos usuários, se realmente o único desejo é receber o vale transporte ou se algo mais pode trazê-los ao local, e ainda, buscar meios de atuação com foco no processo de tratamento que a instituição deve proporcionar.

Sobre os benefícios ofertados, deve-se observar quais os objetivos destes e como são caracterizados, pois Fidelis (2005), descreve que algumas ações podem ser vistas “como assistencialistas, ou seja, ações que não emancipam os usuários, pelo contrário, reforçam sua condição de subalternização perante os serviços prestados” (p.2). O autor ainda descreve que a assistência social é caracterizada como política pública de direito, portanto, não pode ser uma atitude de trocas, no sentido de que os indivíduos buscam os serviços do CAPS no intuito de encontrar o que é ofertado. No entanto, pode haver situações nas quais o indivíduo se torna dependente, ao invés de ser proporcionado o desenvolvimento de sua autonomia.

6 CONTRATUALIDADE

Ao tratar de reinserção social entende-se que este é o objetivo principal do CAPS. A reinserção definitiva do usuário ao seu contexto social é decorrente do tratamento, cujo processo de preparação depende de variados fatores, sendo um deles a sociedade.

Têm-se conhecimento de que, como afirma Kinoshita (1996), o problema de produção de valor é uma questão a ser ultrapassada, visto que as relações de troca são pautadas em “um valor previamente atribuído para cada indivíduo

Scientia y Humanity

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

dentro do campo social, como pré-condição para qualquer processo de intercâmbio” (p. 55), o que seria definido como poder contratual.

Fora da instituição a sociedade reproduz valores enraizados há gerações, os quais não consideram o usuário como detentor de poder contratual. A representação social que permeia acerca do doente mental anula o seu valor como sujeito social. Nesse íterim, a atenção dada à reconstrução da autonomia e ao enriquecimento da subjetividade é essencial pois, como afirma Rotelli,

o problema se tornará não a cura, mas a emancipação; não se trata de reparação, mas de reprodução social das pessoas; outros diriam, o processo de singularização e ressingularização (1990, p. 2).

Kinoshita (1996) defende, ainda, que o termo reabilitar seria, justamente, o processo de ampliação da autonomia do usuário, de modo a restituir seu poder contratual. Assim, o principal procedimento para tal fim estaria centrado na própria relação entre o usuário e os profissionais do CAPS. Seguindo a ideia de Kinoshita, a importância desse quesito começa já no olhar para o indivíduo, de modo que, ao invés de ser visto como assistido, seja tratado como sujeito de trocas. A partir disso, a subjetividade pode ser engrandecida junto ao desenvolvimento da competência em modificar aspectos da vida, fazendo com que a reinserção do usuário seja facilitada e seu processo de alta se torne mais eficaz.

Durante o período de estágio na instituição, foi possível observar que parte dos funcionários consegue obter êxito na formação de vínculo com o usuário, motivando-o a perseverar no tratamento. São estes profissionais que explanam aos usuários, de maneira clara, o objetivo principal do CAPS e transmitem as orientações que levam à concretização da meta, a reinserção social. Notou-se que, ao conquistar certa afinidade com o técnico, o sujeito passa a revelar fatos de sua vida pessoal e do cotidiano, fato que, se recebido da maneira correta e com a devida postura pelo profissional, pode fortalecer o vínculo entre técnico-usuário e o olhar do indivíduo como sujeito, que pensa, sofre e deseja como qualquer outro ser humano. Nesse contexto, o olhar humanizado permite que o paciente traga ao atendimento a sua história de vida e não apenas a sua doença, como afirmam Bianchini e Dell’Aglia (2006). Além disso, a atenção ao discurso e a viabilização de condições que desenvolvam a autonomia dos usuários são essenciais para que a contratualidade seja colocada

em prática e para que seu efeito seja sentido, principalmente, ao desvincular-se da instituição e ser recebido na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações proporcionaram o exercício do olhar crítico frente a questões estudadas apenas na teoria, que contribuíram para uma compreensão prévia da área de atuação do psicólogo social. Notou-se, a necessidade desta relação entre prática e teoria, pois nem todos os aspectos teóricos se tornam parte da ação, ainda existem impasses. Ainda, tal prática possibilitou a compreensão de que o tratamento se ajusta de acordo com cada sujeito, assim, não existe um padrão fixo a ser seguido. Para tanto, é necessário haver flexibilidade por parte da instituição e dos profissionais a fim de oportunizar as ações de prevenção e apoio aos usuários e à família.

Com relação ao vale-transporte, benefício que é ofertado à usuários do CAPS AD, nota-se uma questão muito ampla. A instituição demonstra preocupação com relação a isso, pois visa ofertar tratamento para os usuários e não uma inversão da busca de tratamento pelo de benefício. O que se observou como problema é quando em alguns casos o benefício é a única busca, podendo dificultar o processo de tratamento e, por consequência, dificulta a reinserção destes.

Os CAPS substituem a atuação antiga diante da saúde mental, o que é um progresso nesta área, pois a reforma psiquiátrica visa uma nova forma de percepção do sujeito. Viu-se isto em prática, onde os indivíduos têm possibilidade de escolha dentro da instituição, são ativos e participam do seu processo de tratamento e dos demais, de acordo com suas particularidades e estimulando a sua autonomia, para que o usuário não dependa dos serviços do CAPS, mas entenda o processo do tratamento, que se estende para além da instituição.

Ademais, a importância da maneira humanizada de tratamento e o estabelecimento da contratualidade mostram-se como ferramentas poderosas para o êxito na reinserção social. O trabalho com o usuário, no sentido de prepará-lo para assumir novamente o controle de sua vida é, aparentemente, sustentado pelo vínculo que comumente é formado com funcionários da

instituição. Salienta-se a necessidade da postura e ética do profissional nesse ponto, visto que o laço existente com o usuário não deve ultrapassar os limites da relação técnico-usuário, o que pode interferir negativamente na desvinculação com o serviço. O ideal é a valorização da autonomia do sujeito, o enriquecimento de suas possibilidades de ação e a elevação da sua autoestima, conseguindo tomar suas próprias decisões e que as chances de reincidência sejam diminuídas após deixar o serviço. Ainda, sendo o CAPS uma instituição de cunho aberto, o indivíduo deve ter conhecimento de que poderá recorrer aos serviços novamente, se precisar.

REFERÊNCIAS

BASAGLIA, Franco. **ESCRITOS SELECIONADOS em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Garamond : Rio de Janeiro, 2005. (original de 1968)

BIANCHINI, Daniela Cristina Silva; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Processos de resiliência no contexto de hospitalização: um estudo de caso. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, n. 35, p. 427-436, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Atenção. Departamento de Ações programáticas Estratégicas. **Saúde Mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial**. Brasília-DF, 2004.

FIDELEIS, Solange Silva dos Santos. **Conceito de assistência e assistencialismo**. SEMINÁRIO NACIONAL ESTADOS E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, v. 2, 2005.

HEIDRICH, Andrea Valente. **A reforma psiquiátrica enquanto fator social: análise sob a perspectiva desinstitucionalização**. Porto Alegre: PUC - RS, 2007.

JUNGERMAN, F. S.; LARANJEIRA, R. **Entrevista Motivacional: Bases Teóricas e Práticas**. 1999. Disponível em:<<https://www.uniad.org.br/images/stories/publicacoes/texto/motivacao%20senad.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

KINOSHITA, Roberto Tykanori. Contratualidade e reabilitação psicossocial. **Reabilitação psicossocial no Brasil**, v. 2, p. 55-59, 1996.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

LARANJEIRA, R.; NICASTRI, S.; JERÔNIMO, C.; MARQUES, A. C. **Consenso sobre a Síndrome de Abstinência do Álcool (SAA) e o seu tratamento.** Revista Brasileira de Psiquiatria, 2000.

NUNES, Jeanine Maria Sobral; GUIMARÃES, José Maria Ximenes; SAMPAIO, José Jackson Coelho. **A produção do cuidado em saúde mental: avanços e desafios à implantação do modelo de atenção psicossocial territorial.** Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 26, p. 1213-1232, 2016.

OLIVEIRA, C.R. **Dificuldades relacionadas à alta do CAPS encontradas por usuários com transtornos mentais frente ao novo modelo assistencial em saúde mental.** Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça- SC. 2012.

PANDE, M.N.R; AMARANTE, P. D. C. **Desafios para os Centros de Atenção Psicossocial como serviços substitutivos: a nova cronicidade em questão.** Revista Ciências e Saúde Coletiva, 2011.

PASSOS, E. H.; SOUZA, T. P. **Redução de Danos e Saúde Pública: Construções Alternativas à Política Global de “guerra às drogas”.** Revista Psicologia e Sociedade, 2011.

ROTELLI, Franco et al. A instituição inventada. **Desinstitucionalização**, v. 2, p. 89-99, 1990.

SANCHES, Laís Ramos. **Reabilitação psicossocial e reinserção social de pessoas com problemas decorrentes do uso de drogas na perspectiva de profissionais do CAPSad.** São João Del-Rei: UFSJ, 2018.

SANTOS, Anna Maria Corbi Caldas dos. Articular saúde mental e relações de gênero: dar voz aos sujeitos silenciados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 1177-1182, 2009.

**DISCUSSÕES PRÁTICO-CONCEITUAIS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO
APLICADA AO MEIO ORGANIZACIONAL: BREVE APONTAMENTO
TEÓRICO**

Fabiano da Silva Yoiti Kanadani⁶¹

⁶¹ Bacharel em Ciências Contábeis pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (2012), Pós-Graduado em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria pela ESAP e Mestrando em Gestão do Conhecimento pela UNICESUMAR. e-mail: fskykanadani@gmail.com.

RESUMO: As tratativas acerca da Gestão do Conhecimento é uma discussão extremamente complexa e atual, haja vista, os desafios e descontinuidades que permeiam o mundo contemporâneo. Diante disso, o presente estudo faz um resgate teórico-bibliográfico dessa temática tendo como base os principais teóricos que fundamentam o assunto, esforço esse que procurou evidenciar a importância que o trabalhador do conhecimento exerce atualmente nas organizações. A pesquisa não se alinha exclusivamente com a realidade dos empreendimentos empresariais, mas traz uma abordagem ampliada sobre esse cenário nas organizações em geral, esboçando tendências e obstáculos que essas se deparam no seu dia a dia. Os formatos e possibilidades de como o conhecimento (tácito e explícito) se convertem, conversam e propagam institucionalmente é outra discussão tratada aqui com o propósito de melhor compreender as fundamentações da Gestão do Conhecimento. Por fim, a capacidade de gerar, manter e perpetuar conhecimentos enquanto um ativo (intangível) crucial para as organizações está também explanado de uma maneira (contextualizada) que posiciona/situa o papel e o lugar dessas organizações no atual cenário socioeconômico.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão do Conhecimento. Trabalhador do Conhecimento. Ativo Intangível. Organizações.

ABSTRACT: The dialogues about Knowledge Management is an extremely complex and current discussion, considering the challenges and discontinuities that permeate the contemporary world. In view of this, the present study makes a theoretical-bibliographic rescue of this theme based on the main theorists that support the subject, an effort that sought to highlight the importance that the knowledge worker currently exercises in organizations. The research is not exclusively aligned with the reality of business ventures, but brings an expanded approach to this scenario in organizations in general, outlining trends and obstacles that they face in their daily lives. The formats and possibilities of how knowledge (tacit and explicit) convert, talk and propagate institutionally is another discussion addressed here with the purpose of better understanding the foundations of Knowledge Management. Finally, the ability to generate, maintain and perpetuate knowledge as a crucial (intangible) asset for organizations is also explained in a (contextualized) way that positions / situates the role and place of these organizations in the current socioeconomic scenario.

KEYWORDS: Knowledge Management. Knowledge Worker. Intangible assets. Organizations.

1 INTRODUÇÃO

Os contextos sociais que delineiam o mundo hodierno apresentam um caráter de ineditismo em lapsos temporais cada vez menores, isto é, os desafios e incertezas que se apresentam diante das organizações em geral são gradualmente mais recorrentes, além de serem dotados de feições cada vez mais diferenciadas. Trata-se de um espaço-tempo em constante mutação, exigindo que os planos pessoais e profissionais igualmente apresentem elevada

⁶² Doutora em Administração pela Universidade Positivo (2013). Docente do Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações na Universidade Cesumar - UNICESUMAR - (Maringá/PR). e-mail: claudiaherrero@gmail.com.

flexibilidade para dar conta das incógnitas que incessantemente se apresentam nesse cenário dito de pós-moderno. Contudo, esse quadro social é um enfrentamento que as organizações podem confrontar com mais efetividade através da Gestão do Conhecimento (GC), uma estratégia que é capaz de potencializar a sua competitividade organizacional.

Na verdade, a GC está situada no centro da estruturação funcional das sociedades, das organizações em geral e dos sujeitos, decorrendo daí a crescente inquietação em pesquisar essa questão de forma sistematizada, esforço esse que visa esclarecer seu alcance e espaço de atuação. Contudo, independente dos posicionamentos quanto a recortes e limites conceituais da GC, é inegável reconhecer o seu caráter interdisciplinar⁶³, uma vez que a sua realização passa necessariamente pela integração de inúmeros processos e profissionais. É uma área que usa concepções, modelos, métodos e técnicas instruídas por várias disciplinas alocadas em diversos domínios, constituindo um crescente corpo de conhecimentos.

Considerando essa problemática que é corriqueira na atualidade, o presente estudo teve como propósito realizar um debate acerca da importância que a GC apresenta nas organizações contemporâneas. Essa reflexão se faz necessária em virtude das discussões teóricas acerca da GC serem relativamente recentes (aparecem com maior robustez nos anos 1990), sendo o propósito aqui imbuído no sentido de contribuir para as discussões e pesquisas já mobilizadas em relação a essa temática.

Dessa feita, sem o propósito aqui de realizar uma completa compilação epistêmico-histórica da GC e muito menos em estabelecer um recorte teórico-conceito inflexível dessa questão, o presente estudo sistematizou um apanhado bibliográfico com o intuito de situar algumas das principais reflexões que a GC produziu nos últimos tempos. Para tanto, foi utilizado da pesquisa do tipo bibliográfica, esforço esse que se realizou através de estudos e leituras em livros, periódicos, artigos científicos, trabalhos monográficos, entre outras fontes. Discorrendo desse tipo de pesquisa Boccato (2006, p. 266) aponta que “[...] a

⁶³ Entre as principais áreas que fazem uso da GC ganha destaque as de: Ciências da Informação, Psicologia, Ciências Empresariais, Estudos da Organização, Ciências da Computação, Sistemas de Informação, entre outras.

pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Para Stumpf (2010), este procedimental tem como característica a constituição de um ajuntamento de processos para identificar, separar e obter documentos de interesse para o estudo, além de propiciar técnicas de leitura e transcrição de dados/informações que permitam resgatá-los quando necessário.

A opção em fazer uso da pesquisa bibliográfica aconteceu em decorrência da mesma favorecer a acumulação de uma significativa quantidade de informações acerca do objeto de estudo. Tal consideração deve-se ao fato de que “[...] existem analistas que sugerem que é fundamentalmente importante que se liguem as iniciativas de Gestão do Conhecimento com as estratégias de negócio” (HISLOP, 2009, p.57).

As mobilizações aqui instruídas se dão no sentido de afirmar o quão importante é a GC enquanto processo, uma construção que terá a sua validade se for compreendida enquanto algo permanente que se moderniza ininterruptamente. Isso se refere a uma edificação diuturna que envolve, necessariamente, uma interação entre tecnologia⁶⁴, técnicas e pessoas, isto é, um processo em que se desenvolve estrategicamente como uma “organização que aprende” (SENGE, 1998). Portanto, o que se coloca no presente debate vai muito além de uma avançada infra-estrutura informática e de comunicações, afinal, desprovido da GC qualquer organização está fadada a ser/ficar deslocada de se incluir na “era digital”, ou seja, ter uma atuação significativa nas tendências que permeiam o mercado pós-moderno. Além disso, a GC traz consigo um caráter universal, haja vista, que ocorre em organizações de todos os setores (tradicionais, de ponta, do setor primário, do meio industrial ou dos serviços) e não faz distinção de seu tamanho estrutural.

2 POR UMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA EM DEBATE

⁶⁴ “[...] a gestão do conhecimento é muito mais que tecnologia, mas a tecnologia certamente faz parte da gestão do conhecimento” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 149).

Scientia y Humanity

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

Os esforços por compreender e explicitar questões que se vinculavam a tratativa do conhecimento no meio organizacional é uma temática que teve a sua consolidação na passagem dos anos 1980/90. Tal necessidade deveu-se pelo fato de uma reflexão mais robusta em relação ao capital humano, capital intelectual, enfim, as diversas formas de ativos intangíveis nesse meio. Na literatura a concepção de GC surge pela primeira vez em um artigo publicado na *Public Administration Review* em 1974 pelo pesquisador norte-americano Nicholas Henry. Para o autor a GC eram as “[...] políticas públicas para a produção, disseminação, acessibilidade e uso da informação na formulação de políticas públicas” (HENRY, 1974, p. 189). Apesar do enfoque ser mais atrelado aos órgãos públicos, já nesse período ele se preocupou com que nomeava de “disfunções informacionais” (Ibidem, 1974).

Juntamente com outros estudos que surgem após as pesquisas de Henry (1974), o conhecimento passa a ganhar cada vez mais centralidade nas estratégias organizacionais, percepção essa que passa a se assentar para além das dimensões quantitativas de dados e informações. Esse novo paradigma que se anunciava já se inseria aos novos contornos que marcam a chamada “Sociedade do Conhecimento⁶⁵”, a qual se caracteriza pelo trabalho mais inteligente, pois exige um desempenho cerebral maior do que físico. Trata-se de um modelo social provido na ideologia neoliberal⁶⁶, que tem no conhecimento uma fundamentação central e é responsável pela geração de riqueza nas organizações, exercendo um protagonismo significativo, apesar de não exclusivo. Conforme assevera Andalécio (2009), trata-se um paradigma em que a dependência organizacional deixa a sua convergência da energia e da matéria-

⁶⁵ O termo “sociedade do conhecimento” foi usado pela primeira vez em 1969 por Peter Drucker. Desde os anos 60 até hoje a sociedade da informação sofreu várias mutações e evoluiu de forma diferente nos vários países. A criação de riqueza é medida menos pelos resultados do trabalho quantificáveis e mais pelo nível de desenvolvimento da ciência e do progresso tecnológico e, por isso, certas atividades “intangíveis”, relacionadas com a investigação, educação e serviços, tendem a assumir uma importância crescente na economia global (PAULOS; MONIZ, 2013, p. 108).

⁶⁶ As ideias neoliberais passam a ter grande difusão a partir de 1973, quando os países imperialistas entram em recessão depois de quase trinta anos de crescimento econômico. Segundo os neoliberais a crise do sistema se constituía no poder excessivo dos sindicatos e do movimento de trabalhadores, que ao garantir a expansão dos direitos sociais tinham impulsionado o desgaste da lucratividade das empresas. Desse modo o Estado neoliberal retiraria o poder dos sindicatos, diminuiria os gastos com as questões sociais, reduzindo ao máximo sua intervenção na economia (HARVEY, 2008).

Scientia y Humanity

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

prima em proveito da tecnologia e a ciência, em suma, o conhecimento, hoje o seu principal insumo econômico.

As reflexões literárias da GC tiveram diversas outras contribuições após as reflexões de Henry (1974), a exemplo dos estudos realizados pelo professor norte-americano Karl Wiig que em 1986 usou pela primeira vez o termo “Knowledge Management” em uma apresentação. Em 1990, Wiig escreveu, possivelmente o primeiro artigo do mundo com esse tema, no título “Gestão do Conhecimento: Uma Introdução”, na 2ª Conferência Internacional Anual da *International Association of Knowledge Engineers* (SBGC, 2020). Wiig (1993) explica a GC enquanto uma construção sistemática, explícita e intencional do conhecimento e sua aplicação para maximizar a eficiência e o retorno sobre os ativos de conhecimento da organização. Para Dalkir (2005), apesar de Peter Drucker já referendar desde a década de 1960 a terminologia “knowledge worker” (trabalhador do conhecimento), o histórico recente da GC só se inicia em 1986 com Karl Wiig, ao empregar esse conceito pela primeira vez em eventos nas Nações Unidas.

Com a chegada dos anos 1990, pesquisadores como Sveiby (1998), Senge (1998), Nonaka; Takeuchi (1997) e Davenport; Prusak (1998) ampliaram as reflexões da GC; contudo, a temática só contraiu maior prestígio na passagem para o século XXI, contexto em que ocorreu a publicação de centenas de pesquisas científico-acadêmicas (BATISTA, 2008). Estava assim inaugurada uma nova disciplina acadêmica - Gestão do Conhecimento -, sendo que essa traz enquanto propósito instruir as organizações a se concentrarem mais no que sabem e menos em suas posses.

Em 1991 o professor japonês Ikujiro Nonaka publicou o artigo *The Knowledge-Creating Company* na *Harvard Business Review*, trabalho esse que foi base para um livro homônimo lançado em 1995 em co-autoria com Hirotaka Takeuchi. Essa obra é uma das mais citadas em estudos/pesquisas acerca da Gestão do Conhecimento Organizacional (Knowledge Management - KM). Nonaka; Takeuchi (1997) são tidos por alguns pesquisadores como os pioneiros do estudo da GC, uma vez que esses são considerados os criadores da “Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional”. Em suas argumentações “[...] o conhecimento, ao contrário da informação, diz respeito a crenças e

compromissos. O conhecimento é uma função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica. [...] o conhecimento, ao contrário da informação, está relacionado à ação” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 63).

No continente europeu a GC tem início com os estudos do professor sueco Karl-Erik Sveiby que afirmava a noção de que “[...] a Gestão do Conhecimento não é mais uma moda de eficiência operacional. Faz parte da estratégia empresarial” (ibidem, 1998, p. 03). O autor foi responsável pela publicação do primeiro livro do mundo com o título Knowledge Management, uma obra que aborda o enfoque estratégico que se faz presente na gestão do recurso “Conhecimento”, enfatizando especialmente os trabalhadores do conhecimento. Seu ineditismo deveu-se pelo fato de deixar de lado as referências que outros pesquisadores destinavam à tecnologia da informação, pois para Sveiby (1998), o único fator de produção era o conhecimento e a criatividade dos funcionários.

Essa interpretação aprofunda os questionamentos vinculados à maneira como as organizações precisam tomar em relação ao gerenciamento do conhecimento enquanto um ativo intangível. Nisso se inclui uma nova percepção perante a classe trabalhadora, principalmente na performance do papel de transferência do conhecimento. Sveiby (1998) explicita suas inquietações exemplificando a Microsoft, entre outras empresas que se reinventaram nos últimos anos, uma vez que essas organizações adotaram uma postura que considera enquanto o maior responsável pelo aumento de seus fluxos de caixa a excelência do gerenciamento de seus ativos intangíveis, contrariando comportamentos anteriores em que se tinha como foco o patrimônio fixo e o demonstrativo contábil líquido. Contudo, essa estruturação (re)novada depende de pessoas para se perpetuarem (assim como também de ativos tangíveis). É por isso que as pessoas necessitam de uma constante expansão “[...] em seu mundo por meios tangíveis, como quando cultivam jardins ou compram casa e carros, e por meios intangíveis, como quando geram idéias e desenvolvem relações com empresas e outras pessoas (SVEIBY, 1998, p. 09).

Também é parte desse seleto grupo de autores que trabalham a GC o professor estadunidense Thomas Hayes Davenport, o qual juntamente com o pesquisador estadunidense Laurence Prusak têm produzidos algumas importantes contribuições dessa temática. Eles entendem que o conhecimento

é compreendido na forma de uma combinação de experiências, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual possibilita que se incorporem novas experiências aos sujeitos indivíduos e às instituições. Trata-se de realização que metaforicamente pode ser compreendida ao comparar o conhecimento “[...] a um sistema vivo, que cresce e se modifica à medida que interage com o meio ambiente” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 06). Portanto, a assimilação de GC não se refere a uma realização estanque, pois carece de estar sintonizada com as demais instâncias gerenciais e com a ambientação política delineada pela organização. Tal evidenciação deve-se ao fato de que;

Embora as organizações tenham implementado sistemas técnicos em ramos estreitos do conhecimento, os seres humanos não foram superados como provedores do conhecimento. Entretanto esse conhecimento associado a uma tecnologia e, por conseguinte, essa tecnologia adequada à cultura organizacional, sem dúvida fará a organização alcançar os objetivos almejados. Assim, a tecnologia da informação é um facilitador no processo de Gestão do Conhecimento (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p 154).

Essa movimentação é discutida pelo pesquisador norte-americano Peter M. Senge como “Organização de Aprendizagem” (learning organization). Diz respeito ao fato de que nas organizações os recursos encontram-se estáticos, sendo que é somente por intermédio da inteligência humana que são solucionados os problemas organizacionais. Portanto, “[...] “as organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização” (SENGE, 2009, p. 28). É por isso que as organizações consideradas modernas são aquelas em “[...] talvez a aprendizagem se tornará mais importante do que o controle” (ibidem, 1998, p. 12).e, diante desse cenário, tal estágio será o principal ideal de gestão das “organizações baseadas no conhecimento ou das organizações que aprendem: organizações inerentemente mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de se reinventarem” (ibidem, 1998, p. 12).

Esses debates instituídos por alguns dos principais estudiosos da GC é em verdade uma questão extremamente complexa, isto é, um arcabouço de reflexões que são incapazes de serem integralmente percorridos em trabalhos

acadêmicos isolados. A abrangência de aspectos que puderam ser visualizadas nos recorte de ideias apresentadas pelos autores citados anteriormente evidencia que o desafio não se trata apenas da gestão dos ativos de conhecimentos, pois é necessário levar em consideração o gerenciamento dos procedimentos que operam sobre esses ativos, o que envolve a desenvoltura, a preservação, a utilização e o compartilhamento do conhecimento. Portanto, desvendar, organizar, difundir e empregar esse conhecimento de forma efetiva compreende a grande provocação das organizações contemporâneas.

3 GESTÃO DO CONHECIMENTO ENQUANTO MÉTODO ORGANIZACIONAL

As discussões que permeiam a temática GC é uma realização no mínimo complexa e difusa quanto a uma delimitação conceitual, situação essa que resulta em debates acalorados quanto a sua significação, aplicação e abrangência. Esse imblógrio fez com que desde o surgimento das reflexões acerca da GC, essa temática vem sendo permanentemente redimensionada e revigorada, esforço esse que os pesquisadores empreendem com o intuito de prover uma concepção teórica que auxilie na inserção/perpetuação competitiva das organizações na “nova economia”. Essa novidade exige igualmente uma inovação quanto à forma de pensar/agir das organizações, entrando em cena a lógica da disrupção, que rompe com o velho mercado e se ajusta para um novo, mais tecnológico, flexível e prático.

No entanto, fazer frente a esses contornos instáveis da “nova economia” exigiu a superação de paradigmas até então inquestionáveis. Lakatos (1992) destaca que vem sendo cada vez mais comum a hegemonia da indústria do conhecimento, isto é, estruturas organizacionais que deixaram a produção de bens e serviços de lado e se empenham na produção de ideias e informações. Nessa trajetória, os desígnios elementares de coleta, armazenagem e distribuição de dados e informações foram algumas das tarefas que a GC excedeu a fim de introduzir novos costumes práticos nas organizações. É na verdade uma desenvoltura que se assenta em mobilizar a exercitação de aprendizagem e o compartilhamento de novos conhecimentos, diferenciando a

Scientia y Humanity

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

GC do viés operativo-tecnificado presente nos sistemas de informação (por mais tecnológico que seja).

As divergências quanto ao entendimento do conhecimento são em suas maiorias alinhadas quanto a sua aplicabilidade prático-filosófica, postura até em certo ponto compreensível pelo fato de várias áreas de estudos estarem cada vez mais fazendo uso dessa temática em suas estruturas teóricas. Contudo, algumas inferências são convergentes a exemplo do consenso sobre dois tipos de conhecimento: o tácito e o explícito. O primeiro “[...] é altamente pessoal e difícil de formalizar, o que dificulta sua transmissão e compartilhamento com outros [...] [...] está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores ou ideais” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 07). Já o conhecimento explícito é mais fácil de ser compartilhado entre as pessoas e de ser sistematizado, pois se articula em codificações formais e é passível de ser processado em sistemas computacionais, socializado eletronicamente e/ou armazenado em banco de dados.

Enfim, “[...] o conhecimento tácito é subjetivo, da experiência (corpo), simultâneo (aqui e agora) e análogo (prática) e o conhecimento explícito é objetivo, da racionalidade (mente), seqüencial (lá e então) e digital (teoria)” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 67).

A distinção entre conhecimento explícito e conhecimento tácito é a chave para a compreensão das diferenças entre as abordagens ocidentais e japonesas ao conhecimento. [...] para que possa ser comunicado e compartilhado dentro da organização, o conhecimento tácito terá que ser convertido em palavras ou números que qualquer um possa compreender. É exatamente durante o tempo em que essa conversão ocorre – de tácito em explícito e, conforme veremos, novamente em tácito – que o conhecimento organizacional é criado (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 08).

Aqui está postulada a “Teoria da Criação do Conhecimento Organizacional” de Nonaka; Takeuchi (1997), a qual afirma que a criação do conhecimento no interior das organizações passa, necessariamente, por processos de conversões e condições capacitadoras em formato de uma espiral, a qual se movimenta entre duas dimensões; a epistemológica e a ontológica. Com isso, acontece a interação entre os conhecimentos (tácito e explícito) e

Scientia y Humanity

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

entre os distintos níveis de conhecimentos (Individual, Grupos, Organização⁶⁷ e Interorganização). A dimensão epistemológica condiciona a conversão dos conhecimentos tácitos e explícitos, sendo que o indivíduo reflete sobre o conhecimento produzido pelo mesmo sobre ele mesmo, sua validação, etapas de desenvolvimento e limitações. Aqui se adquire o conhecimento com as experiências próprias, permitindo a conversão de conhecimentos explícitos em tácitos nos indivíduos. A interação desses dois tipos de conhecimentos acontece através do modelo SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) de GC.

Esse modelo foi proposto por Nonaka; Takeuchi (1997) e é conhecido como “Espiral do Conhecimento⁶⁸” (Figura 01), sendo crucial para que as organizações tenham capacidade tanto de gerar como de reter continuamente o conhecimento. A socialização diz respeito à interação do conhecimento tácito com conhecimento tácito (imagine um leigo em ocupação de jardinagem aprendendo esse ofício com um jardineiro profissional, aqui a aprendizagem ocorre apenas pela observação/repetição). A Externalização consiste em converter o conhecimento tácito em explícito (o jardineiro sistematizando, ou seja, formalizando/documentando o próprio conhecimento em um manual de jardinagem). Já a Combinação, a qual se compõe pela interação entre conhecimento explícito e conhecimento explícito (combinação/comparação de dois ou mais manuais de jardinagem). E finalmente a Internalização refere-se na conversão do conhecimento explícito em tácito (o leigo em jardinagem assimilando as mensagens transcritas no manual de jardinagem elaborado pelo jardineiro com o intuito de transformá-las em conhecimento pessoal)

⁶⁷ A criação do conhecimento em nível organizacional carece da interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos, procedimento que ao se dar de forma contínua conduz a organização permanentemente à inovação. (NONAKA; TAKEUSHI, 1997).

⁶⁸ Estes conteúdos do conhecimento interagem entre si na espiral de criação do conhecimento. Por exemplo, o conhecimento partilhado referente às expectativas dos consumidores pode ser transformado em conhecimento conceptual explícito num conceito que idealiza um novo produto através da socialização e externalização. O conhecimento sistémico, concebido através da combinação (ou seja, a simulação da produção de um novo produto), transforma-se em conhecimento operacional aquando da produção do produto através da internalização. O conhecimento operacional, assente na experiência, por vezes provoca um novo ciclo de criação do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, pp. 81-82).

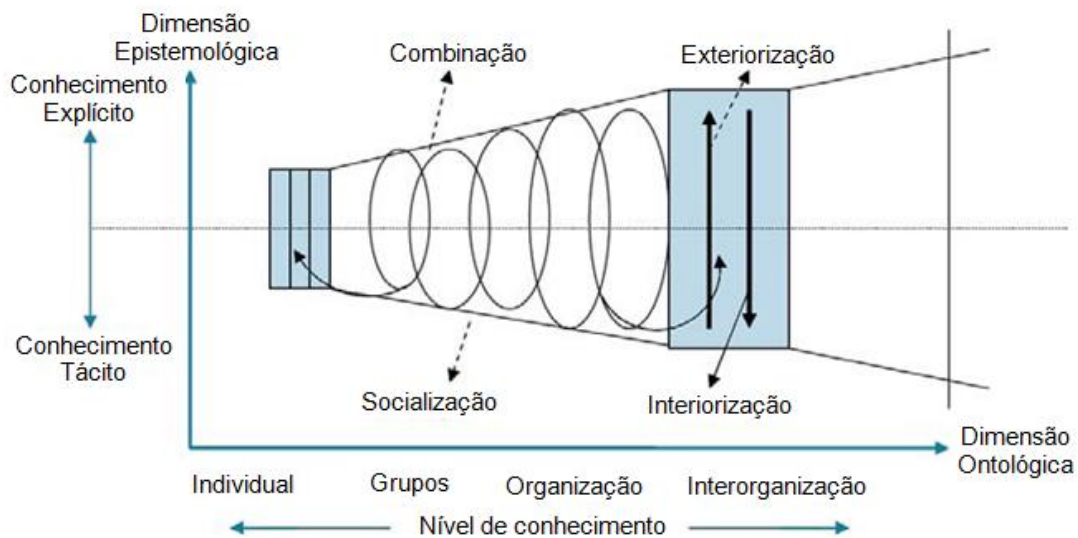


Figura 1: A Espiral do Conhecimento.
Fonte: (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Discorrendo desses quatro tipos de conversão do conhecimento Fleury (2002, p. 140-141) destaca que;

A socialização normalmente se inicia com a construção de um time ou campo de interação, o que facilita a troca de perspectivas e de experiências entre seus membros [...] [...] a externalização pode ser iniciada com sucessivas rodadas de diálogo, em que a utilização de metáforas pode ser estimulada para ajudar os membros do grupo a articular suas perspectivas e a revelar conhecimento tácito [...] [...] a combinação é facilitada pela coordenação entre membros do time e outras áreas da organização e pela documentação do conhecimento existente [...] [...] a internalização pode ser estimulada por processos de aprender fazendo, em que os indivíduos passam pela experiência de compartilhar conhecimento explícito gradualmente traduzido, em um processo de tentativa e erro, em diferentes aspectos de conhecimento tácito.

Já a dimensão ontológica (eixo horizontal da Figura 01) fica evidenciada que o conhecimento (organizacional) tem no indivíduo seu elemento de criação. Nesse processo acontece uma transferência/transformação entre os níveis de conhecimento, perpassando a instancia individual, grupal, institucional e interorganizacional. Aqui está referenciada uma complexa realização “[...] que amplia organizacionalmente o conhecimento criado pelos indivíduos, cristalizando-o como parte da rede de conhecimentos da organização” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 63), constituindo enquanto conhecimento

instituído no interior de uma determinada comunidade que interage entre si e que expande suas fronteiras para além da organização. Portanto, um processo social entre indivíduos que tem a sua expansão tanto em termos de qualidade como de quantidade.

Entretanto, para que a “Espiral do Conhecimento” se materialize, Nonaka; Takeuchi (1997) estipulam cinco condições específicas em nível organizacional: Intenção; Autonomia; Flutuação e Caos Criativo; Redundância e Variedade de Requisitos. a Autonomia diz respeito a uma estrutura hierárquica flexível. Com relação à Flutuação e o Caos Criativo figura um cenário que extermina a rotina, levando as pessoas a criarem novos pontos de vistas, o que estimula a inovação. A quarta condição capacitadora que subsidia a Espiral do Conhecimento é a Redundância, a qual permite o compartilhamento do conhecimento tácito. E por último a Variedade de Requisitos que se anuncia pela diversidade interna nos processos organizacionais desencadeia uma maior complexidade de ritos, potencializando as equipes envolvidas enfrentarem desafios (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

As reflexões instruídas por Nonaka; Takeuchi (1997) permitem compreender que, o conhecimento, uma vez externalizado por um indivíduo, tem capacidade de ser transformado em informação e esta, quando internalizada por outra, converte-se em conhecimento. Com isso, em um processo que se retroalimenta, ficam preservados os conhecimentos e as experiências subjetivas adquiridas pelas pessoas envolvidas, portanto, acaba por configurar uma construção social sistematizada que ocorre em processos “[...] articulados e intencionais, apoiados na identificação, geração, compartilhamento e aplicação do conhecimento organizacional com objetivo de maximizar a eficiência e o retorno sobre os ativos de conhecimento da organização” (TARAPANOFF, 2001, p. 22). Trata-se de um esforço estruturado em buscar potencializar o desempenho humano e organizacional, um acontecimento que tem a sua materialidade amarrada em conexões significativas e totalitárias.

Longe de exaurir os debates teóricos da GC, os breves apontamentos dirimidos no presente ensaio ofereceram alguns subsídios para compreender o quão complexo é o procedimento de criar, manter e cultivar o conhecimento nas organizações. Não apenas isso, a adequada pulverização do conhecimento no

ambiente organizacional também é outra questão que corrói sua respectiva competitividade, uma vez que o conhecimento atua na realidade enquanto um fluido que alimenta todas as capilaridades do órgão institucional. Portanto, é crucial um esforço que esteja voltado em disseminar o conhecimento por toda a organização, incorporando-o a produtos, serviços e sistemas. Essa aspiração é efetivada quando “[...] os três processos de uso da informação – criação de significado, construção do conhecimento e tomada de decisões – se integram num ciclo contínuo de interpretação, aprendizado e ação. (CHOO, 2003, p. 420). Assim sendo, acontece uma inovação radical tendo em vista que institui um campo de conhecimento singular e de identificação, sendo que esse estilo de competência configura a linha de pensamento organizacional, em um dado recorte tempo-espacial (surgindo daí a necessidade constante de mobilização/monitoramento/reinvenção).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já discorrido em Drucker (1993, p. 15) ao assinalar que “hoje o recurso realmente controlador, o fator de produção absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra. É o conhecimento”, está evidente o delineamento de um novo paradigma organizacional balizado em processos de contínua criação de novos conhecimentos. Com isso mudam-se também as exigências quanto ao papel exercido por seus sujeitos, uma vez que o trabalhador deixa de lado os atributos operários para ser um operário e se assume enquanto um trabalhador do conhecimento. Afinal, são decorrentes dessas habilitações presentes na nova classe trabalhadora que se convenciona as vantagens competitivas das organizações do conhecimento.

Está em movimento uma nova economia que cada vez mais se fecha para as territorializações “vagarosas”, as quais são mais influenciáveis do que influenciam (adaptam) as suas externalidades, ou seja, a permanência organizacional carece de uma ênfase maior em “fazer a coisa certa” em detrimento da ultrapassa noção de “fazer certo as coisas” (COVEY, 1994). É um campo de batalha em que as capacidades cognitivas apresentam mais relevância do que as habilidades técnicas, independente do nível hierárquico na

estrutura organizacional, sendo que nessa conjuntura o indivíduo acaba expressando uma percepção holística⁶⁹ dos negócios bem como a importância da sua própria atuação deste contexto dado.

Para tanto, a GC se coloca enquanto uma ferramenta que dá visibilidade e reconhecimento aos recursos intangíveis, isto é, indivíduos capacitados para integrar uma estratégia competitiva, um verdadeiro “Time de Aprendizagem” que buscam garantir a perenidade na criação de conhecimentos, insumo vital para as organizações contemporâneas. É, portanto uma postura que valoriza valores presentes nas pessoas, nos procedimentos, nos sistemas de gestão, na cultura organizacional, nos métodos inovadores, enfim, os atributos que são podem se transformar em lucro. Mas, antes de tudo, trata-se de uma “arte de criar valor alavancando os ativos intangíveis (SVEIBY, 1998, p. 44). Decorrente disso, a organização passa a gerar riquezas a partir de seu próprio capital intelectual, o que leva na prática, necessariamente, a ter o envolvimento de todos (não apenas os gestores).

REFERÊNCIAS

ANDALÉCIO, A. M. L. **Informação, conhecimento e transdisciplinaridade: mudanças na ciência, na universidade e na comunicação científica.** 2009. 277f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BATISTA, F. F. **Proposta de um modelo de gestão do conhecimento com foco na qualidade.** 287 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** In: A Sociedade em rede. São Paulo : Paz e Terra, 2000. v. 1.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

⁶⁹ “[...] quando os membros de uma organização se concentram apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados” (SENGE, 1999, p. 17).

Scientia y Humanity

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

CHOO, C W. **A organização do conhecimento:** como as organizações usam a informação para criar significados, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac, 2006.

COVEY, S. R. **Liderança baseada em princípios.** Rio de Janeiro: Campus, 1994.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice.** Amsterdam: Elsevier, 2005.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial:** como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

FLEURY, M. T. L. **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HENRY, N. Knowledge management: a new concern for public administration. *Public Administration Review*, Washington, v. 34, n. 3, p. 189-196, 1974.

HISLOP, D. **Knowledge Management in Organizations.** (Second ed.). Oxford University Press, ISBN: 978-0-19-953497-5, 2009.

LAKATOS, E. M. **Sociologia geral.** São Paulo: Atlas, 1992.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa:** Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PAULOS, M. R.; MONIZ, A. B. **Os trabalhadores do conhecimento num setor tradicional:** o caso dos designers do vestuário. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 72, pp. 103-12, Doi: 10.7458/SPP2013722620, Portugal, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/>. Acesso em 11 jul. 2020.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SBGC – Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento. **Série Grandes Teóricos da GC:** Karl Wiig. Blog da SBGC, 2020. Disponível em: <http://www.sbgc.org.br/blog/serie-grandes-teoricos-da-gc-karl-wiig>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SENGE, P. **As cinco disciplinas.** HSM Management, São Paulo: Savana, v.2, n.9, p.82-88, 1998.

Scientia y Humanity

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

SUURLA, R. **The New Profile of a Knowledge Professional**. In TrainingZONE, 2002. Disponível em: <https://www.trainingzone.co.uk/the-new-profile-of-a-knowledge-professional>. Acesso em 11 jul. 2020.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1998

TARAPANOFF, K. (Org). **Inteligência organizacional e competitiva**. Brasília: Editora UNB, 2001

WIIG, K. M. Knowledge Management: An Introduction and Perspective. **Journal of Knowledge Management**, 1(1), 6–14, 1997. Disponível em: <https://www.emerald.co.uk/insight/content/doi/10.1108/13673279710800682/full/html>. Acesso em 11 jul. 2020.

EFICÁCIA DIAGONAL DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS COMO LIMITE AO PODER DIRETIVO DO EMPREGADOR

Gabrieli Ricken Oliveira⁷⁰
Lara Caxico Miranda⁷¹

RESUMO: A discussão relativa aos limites do poder diretivo do empregador perpassa pela análise da aplicação dos direitos fundamentais às relações de trabalho. Sabe-se que a Constituição Federal previu direitos mínimos dos indivíduos que não se aplicam apenas às relações firmadas com o Estado. Além de se constituírem limites à atuação dos governantes, também os são para as relações privadas. Nesse sentido a pesquisa questiona se há necessidade de que os limites aos poderes do empregador sejam positivados na legislação infraconstitucional ou se existem limites implícitos. Usando o método dedutivo crítico e a pesquisa bibliográfica, concluiu-se pela aplicação da teoria da eficácia diagonal dos direitos fundamentais em face dos poderes diretivos do empregador.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais. Eficácia. Poderes.

ABSTRACT: The discussion concerning the limits of the employer's directive power goes through the analysis of the application of fundamental rights to labor relations. It is known that the Federal Constitution provided for minimum rights for individuals that do not apply only to relations signed with the State. In addition to being limits to the performance of government officials, they are also limits to private relations. In this sense, the research questions whether there is a need for the

⁷⁰ Graduanda do 6º semestre do curso de Direito da Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - Univale UCP, e-mail rickenoliveira@gmail.com.

⁷¹ Doutoranda do programa de doutorado em ciência jurídica da UENP. Advogada do CNB advogados. E-mail: laracaxico@hotmail.com.

Scientia y Humanity

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

limits to the employer's powers to be positivized in the infraconstitutional legislation or if there are implicit limits. Using the critical deductive method and bibliographic research, it was concluded that the theory of diagonal effectiveness of fundamental rights was applied in the face of the employer's directive powers.

Keywords: Fundamental rights. Efficiency. Powers.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, os direitos aplicáveis às relações de emprego no Brasil são resguardados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O instituto regulamenta as normas gerais desse negócio jurídico especial bem como apresenta diversos tipos específicos de trabalho, bem como suas proteções legais. Sabe-se que o documento que consolida o negócio jurídico submete-se às normas e princípios estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com destaque para o capítulo dos direitos sociais, que regulamenta direitos trabalhistas mínimos.

Dentre os requisitos específicos do contrato, a pesquisa dará destaque para o consenso, já que é por meio deste que as partes demonstram vontade na efetivação da relação obrigacional. Ao ser apresentado ao contrato de trabalho o empregado verificará e ficará ciente as normas impostas pela empresa. Tendo o empregado consentido com as normas impostas no contrato e de modo que estas estejam dentro os parâmetros legais fica o empregador responsável pelo gerenciamento da empresa, como expõe o artigo 2º da Consolidação das Leis do Trabalho.

Apesar dos poderes conferidos pela lei e pelo contrato ao empregador para que ele estabeleça regras relativas à prestação dos serviços, não há liberdade irrestrita para fazê-lo. Conforme se verificará, o próprio legislador, em razão dos direitos inerentes à personalidade já previu limitações objetivas ao poder de organização do empregador. Ocorre que nem sempre todas as situações de ofensa à intimidade e privacidade do empregado estão tuteladas pela lei. Diante disso, a pesquisa questiona se existem limitações implícitas ao poder organizacional. Por via do método dedutivo crítico e da pesquisa

bibliográfica, o estudo aponta como hipótese a aplicação da teoria da eficácia diagonal dos direitos fundamentais a fim de limitar os poderes do empregador independentemente da previsão legal expressa.

2 CONSENSUALIDADE COMO FUNDAMENTO PARA O PODER ORGANIZACIONAL DA EMPRESA

A relação de emprego passou por inúmeras variações sociais e políticas ao longo do tempo até chegar a forma em que hoje se encontra. O processo de evolução do labor vem desde a era feudal até a modernidade e certamente encontrará obstáculos que exigirão novas e futuras transformações. As adaptações referentes às formas de prestar serviços caminham lado a lado com as mudanças das sociedades bem como com o processo de globalização.

Com o início da era industrial aumentou-se o número de pessoas nas cidades em busca de emprego e melhores condições de vida, pois a ideia de um trabalho remunerado era muito atrativa. No entanto, o que se viu acontecer foi o contrário, trabalhadores passavam horas em condições degradantes e recebiam o mínimo ao passo em que os donos do capital enriqueciam. Depois de muitas revoltas, protestos e greves a classe trabalhadora passou a ser notada e a ver tutelado alguns direitos. Com o advento da Revolução Industrial a relação de emprego começa a ganhar os contornos como hoje estabelecida (GARCIA, 2017, p. 22).

Pensando na proteção da classe trabalhadora, os legisladores trabalhistas foram precisos na hora de elaborar e regulamentar seus direitos, na esperança de evitarem abusos no meio de trabalho, uma vez que as partes não possuem paridade econômica. As normas impostas pelos legisladores não dependem da vontade dos contratantes, portanto é necessário segui-las, apenas uma pequena parte do contrato pode ser convencionalizada (CASSAR, 2017, p.239). Isso decorre do princípio da imperatividade das normas trabalhistas, o qual discorre que o contrato de trabalho deve seguir a regência das normas impostas pelo Estado. Tais normas devem se sobrepor a autonomia da vontade conferida pelo Código Civil, visto que no contrato juslaborativo as partes não

Scientia y Humanity

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

demandam de poderes igualitários, dando sempre a parte trabalhadora uma margem de desvantagem (DELGADO, 2017, p.216).

Ao longo do tempo alguns doutrinadores atentaram-se para a pequena cota no contrato que poderia ser estipulada pelas partes, fazendo surgir algumas correntes de que o contrato não depende de vontade das partes. Essa premissa, todavia, não pode ser compreendida de forma absoluta, já que há um mínimo de espaço que permite a manifestação do empregado (CASSAR, 2017, p. 239). Sabe-se que essa autonomia da vontade acaba por ser restringida em face da posição de hipossuficiência do empregado e certamente em consideração dos cargos e funções estabelecidas no contrato. Trabalhadores com menor remuneração e que exercem profissões com menor status social possuem menor ou até ínfimo poder de discussão das cláusulas contratuais.

Quando as partes firmam um contrato de trabalho elas formam um vínculo jurídico denominado de relação empregatícia. Se faz importante que o contrato se consolide em um documento físico com as regras gerais acerca da prestação de serviços. Vale frisar, todavia, que a relação de emprego é uma relação fática, o que indica que, em não havendo contrato efetivamente, é possível que o vínculo venha a ser declarado na Justiça do Trabalho ou até mesmo em um processo fiscalizatório. Nesse sentido a própria legislação estabelece que o contrato de trabalho pode ser tácito ou expresso e se nessa última forma, escrito ou verbal (artigo 443, CLT).

Para que a relação de emprego seja firmada, faz-se necessário a presença de alguns requisitos. Dentre eles encontra-se a obrigatoriedade de ser o trabalhador pessoa física, ou seja, não é possível que pessoa jurídica seja responsável pelo serviço empregatício. O requisito que cobra a pessoalidade é qualificado com *intuitu personae* o que faz que o serviço seja prestado pessoalmente pelo empregado, não admitindo substituição. A não eventualidade compromete o empregado a comparecer ao emprego rotineiramente, de forma que se habituar com a empresa, a se fazer parte dela (SOUTO; SARAIVA, 2018, p. 48).

A onerosidade seria, em grande parte da relação empregatícia, aquela que caracteriza como relação de emprego, pois a maioria dos serviços prestados são executados visando o pagamento. O trabalhador exerce o labor em troca do

Scientia y Humanity

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

pagamento, caso o trabalho não seja executado por fins lucrativos se estabelece como trabalho gratuito ou voluntário, o que afasta a relação empregatícia e enquadra a modalidade na disciplina da Lei n. 9.608/1998. O requisito da subordinação delimita que o empregador detém o comando da relação de trabalho, sendo o empregado subordinado juridicamente pelo empregador. Esta forma de subordinação diz respeito somente em detrimento ao contrato não se baseando em relação social, técnica ou econômica (SOUTO; SARAIVA, 2018, p. 48).

Quando verificados tais requisitos firma-se o vínculo empregatício entre empregado e empregador. O contrato firmado entre as partes passa a vigorar legalmente e vincula os contratantes. Esse contrato é bilateral, pois estabelece uma prestação obrigacional para ambas as partes. É comutativo, visto que as prestações são equivalentes, é também oneroso, pois estabelece a obrigação de pagamento pelos serviços prestados ao empregador dado que não se trata de um contrato de prestação de serviços gratuito ou voluntário. Como o contrato perdura no tempo, sendo longo e contínuo, ele se classifica também como de trato sucessivo. Há ainda a necessidade do consentimento de ambas as partes, o que faz o contrato ser também consensual (GARCIA, 2017, p. 93).

Todo o contrato de relação trabalhista é baseado no consenso e na expressão da autonomia de vontade, ainda que essa autonomia seja por vezes reduzida. Essa autonomia é exercida de forma limitada visto que se impõem as ordenanças do ambiente empresarial e as normas de proteção ao empregado. Ambas restringem a vontade do empregado e mesmo a do empregador, já que não se admite qualquer forma de exorbitância nas cláusulas contratuais que desrespeitem a lei e a Constituição. Mesmo que a maior parte do contrato seja elaborado conforme as normas trabalhistas é indiscutível que a vontade das partes integra absoluta importância para a efetiva concepção do contrato (ROMAR, 2019, p. 138).

Com o vínculo empregatício estabelecido inicia-se o poder de direção, que indica que o empregador possui hierarquicamente poder acima do empregado de forma que este receberá ordens para efetivar as tarefas que seu contrato demanda. Tal preceito de superioridade foi estabelecido no contrato quando as partes consentem em sua efetivação. Deste modo, ao consentir, o

empregador adquire direitos e poderes sobre o contrato do empregado, já que este se submete a respeitar e seguir as regras e normas impostas pela empresa (ROMAR, 2018, p. 240).

O poder de gerenciamento do empregador pode ser dividido em três categorias, quais sejam, o poder de organização, poder de controle e poder disciplinar. O poder de organização consiste em o empregador determinar as atividades que serão desenvolvidas pelo empregado, como também o horário em que será exercido as atividades. Dentro do poder de organização encontra-se os regulamentos da empresa, os quais podem ter sido elaborados conjuntamente com o empregado ou de forma unilateral, somente pelo empregador (ROMAR, 2018, p. 241).

O regulamento empresarial pode possuir inúmeras ordenanças referentes ao dia a dia laboral. Dentre elas regras sobre promoção por merecimento, aumento de salários ou plano de carreira. A possibilidade de se criar tais institutos está assegurada na previsão legal do artigo 461, parágrafos 2º e 3º da Consolidação das Leis do Trabalho. Já o poder de controle consiste basicamente no direito conferido ao empregador de supervisionar se os serviços prestados pelo empregado estão sendo feitos de maneira adequada, como também a forma como o empregado se porta dentro da empresa. Por fim o poder disciplinar consiste em sanções disciplinares que podem ser impostas caso o empregado descumpra alguma obrigação (ROMAR, 2018, p. 240-243).

Tais poderes, derivados do contrato de trabalho, não são ilimitados. Isso se justifica pelo fato de que se impõe às relações de trabalhos os preceitos estabelecidos na legislação e também na Constituição da República Federativa do Brasil. Conforme se verificará, cabe ao empregador, por via da alteridade, regulamentar a prestação de serviços e, ao mesmo tempo, manter um ambiente de trabalho que respeite os direitos do trabalhador. Antes de prestador de serviços, o indivíduo ali presente é um ser humano dotado de dignidade e que deve ter direitos de intimidade e personalidade resguardados.

3 PODER ORGANIZACIONAL E LIMITES IMPOSTOS PELA LEGISLAÇÃO

Devido ao empregador possuir todos os riscos econômicos e demandar de toda parte patrimonial, este detém de poderes que permitem que ele possa definir qual a melhor forma de gerenciamento do seu negócio. Devido aos perigos financeiros que uma empresa pode ter não é possível que os poderes de organizar o empreendimento sejam transferidos ao empregado.

Sobre essa perspectiva se tem o poder diretivo, o qual fica sendo atribuído ao empregador o centro de toda atividade administrativa e diretiva, de forma que ele fique encarregado das partes organizatórias e fiscalizatórias, assim gerindo seu empreendimento da maneira que achar pertinente. É possível definir tal poder como sendo o de dar ordens e usar de organização. (DELGADO, 2017, p. 751). A fim de melhor especificar o poder diretivo, ou, poder de organização este é responsável pelo melhor gerenciamento da empresa. Desta forma, o empregador poderá gerir seu negócio da melhor forma que achar necessário desde que sejam respeitados os parâmetros legais regidos pela legislação.

O gerenciamento do poder organizacional, ou seja, as ordens proferidas do empregador ao empregado podem ser comunicadas de forma verbal ou escrita. Cabe ao empregador decidir a melhor forma de desenvolver, como também fica a disposição do deste a possibilidade de as ordens serem atribuídas individualmente ou a mais de um funcionário, a depender da ocasião (ROMAR, 2018, p, 240). As regras ordenadas são possíveis de serem feitas através do regulamento da empresa ou ainda pelo próprio contrato.

Para a utilização deste tipo de ordenamento não é necessário nenhum tipo de aprovação ou qualquer outro modo de formalidade, cada empresa tem seu modo de direção e pode usar de tais meios para o seu melhor funcionamento. Os empregados ficam obrigados a respeitarem tais ordens impostas pelo regulamento assim que firmam o contrato de emprego e consentem com as demais regras que advêm deste, no entanto caso o empregador venha a mudar tais regulamentos e estes sejam modificados de forma que venha a prejudicar o trabalhador já contratado será nula qualquer alteração impostas a eles que seja prejudicial. Isso se dá em razão da previsão do artigo 468 da Consolidação das Leis Trabalhistas, que indica que as modificações só poderão ser impostas sobre trabalhadores contratados depois

Scientia y Humanity

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

das modificações feitas e nunca sobre os trabalhadores já contratados (CORREIA, 2018, p. 332-333).

Dentre as diversas regras que podem ser impostas, cita-se o uso obrigatório de uniformes. Antes da publicação da Lei n. 467/2017, conhecida como reforma trabalhista, o entendimento majoritário do Tribunal Superior do Trabalho era de que o uso de uniformes que traziam propagandas e logomarcas era entendido como danoso à imagem do empregado. Assim, era possível o pagamento de indenização pelo uso da imagem do empregado. Com a publicação da lei mencionada, tornou-se legalmente possível ao empregador estipular conforme seu entendimento qual será o tipo de vestimenta usada pelos seus funcionários. Desta forma, se entendeu totalmente lícito o uso de qualquer forma de publicidade nos uniformes, desde que estas não afrontam a dignidade ou ofendam a personalidade causando desconforto (CORREIA, 2018, p, 334-335).

Sabendo de todos os poderes que o empregador detém é preciso salientar que estes não são absolutos, já que existem limites que devem ser respeitados. Isso decorre da necessidade de respeitar a integridade do trabalhador, consubstanciada em seus direitos de imagem, moral, integridade física e psíquica e intimidade. Assim, há vários dispositivos legais que fornecem ao empregado proteção em face da atuação do empregador em posse de seu poder de fiscalização e controle. A legislação usada para resguardar tais limites é, dentre outras, a própria Carta Magna, já que ela traz em seus princípios norteadores a dignidade da pessoa humana sendo uma das garantia fundamentais dos direitos inerentes ao ser humano (DELGADO, 2017, p. 774-775).

A dignidade da pessoa humana atualmente é o principal segurador de direitos. Após a Segunda Grande Guerra Mundial, este tornou-se um dos maiores entendimentos morais do mundo. Devido a sua grande abrangência, possibilita inúmeros entendimentos e permite encaixá-la como um reflexo de cada ser, onde cada um projeta para si suas próprias convicções, imagem e opiniões. Assim, abre espaço pessoal para a individualidade humana (BARROSO, 2017, p. 152).

Scientia y Humanity

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

Seguindo a ideia de que todo ser humano possui dignidade e essa reúne individualidade podemos observar algumas das impossibilidades de uso do poder de fiscalização no ambiente de trabalho, a fim de conservar o espaço pessoal do empregado. Algumas empresas voltadas para a linha de produção querem constantemente que o serviço renda e para isso quanto menos pausas melhor. Infelizmente, para que haja mais rendimento no trabalho alguns empregados são proibidos de fazerem pausas a exemplo para ir ao banheiro. No entanto essa atitude é absolutamente abusiva e proibida, visto que afeta diretamente a condição física do trabalhador, podendo acarretar em problemas de saúde, além do constrangimento deste. Tal conduta, afronta diretamente o direito de privacidade do empregado elencado no artigo 5º, inciso X da Constituição Federal bem como fere o princípio da dignidade da pessoa humana disposto no artigo 1º, inciso III, da Carta Magna (DELGADO, 2017, p.732).

No mesmo sentido, não é permitido a fiscalização ou interceptação de e-mails pessoais do empregado, uma vez que o e-mail pessoal é algo privativo do agente. Não se tratando de e-mail corporativo, não faz parte do meio ambiente da empresa e por isso não é permitida a verificação. Uma outra proibição aos poderes do empregador é encontrada nas revistas íntimas. Segundo a nova redação da Consolidação das Leis do Trabalho no artigo 373-A inciso VI, é proibido o uso de revistas íntimas nas empregadas e funcionárias. No entanto, na realidade a lei também se aplica a funcionários e empregados do sexo masculino, já que tal revista agride tanto a integridade física, psíquica e moral da mulher quanto do homem.

Tal atitude, caso tomada, desrespeita também o artigo 5º inciso X, da Constituição Federal. No entanto, no que diz respeito a revistas pessoais, é possível de ser feita desde que não haja o contato físico e que o procedimento seja realizado de forma a respeitosa com o empregado. Essa modalidade de revista é permitida uma vez que o empregador demanda de todos os poderes inerentes à empresa que visem evitar algum tipo de prejuízo a este. Segundo entendimento majoritário do Tribunal Superior do Trabalho, essa espécie de revista não agride a intimidade do empregado, não sendo considerada lesiva para este (GARCIA, 2017, p. 215-216).

A privacidade do trabalhador também é protegida no que diz respeito a folha de pagamento e seus dados pessoais. O empregado tem direito de ter seu nome e dados contratuais protegidos ao trabalhar para uma empresa privada com base na tutela de segurança e à privacidade. Sabe-se que o princípio da publicidade regido pelo artigo 5º, inciso XXXIII, da Constituição Federal, em face da privacidade de dados salariais dos empregados, não se aplica. Na área privada não é permitido o empregador divulgar dados restritos de seus trabalhadores, já que essa conduta estaria ferindo o direito à privacidade destes (DELGADO, 2017, p. 733).

Outra conduta entendida como abusiva é o uso de câmeras de segurança em banheiros e vestiários. Entende-se que tal ato viola as regras dispostas constitucionalmente sobre intimidade e privacidade, previstas no artigo 5º, incisos V e X, da Constituição Federal. Entende-se que está fora da alçada do poder fiscalizatório o uso das câmeras para monitoramento dos empregados nesses locais e em refeitórios, sendo possíveis os seu uso apenas em áreas abertas, como o espaço de prestação das atividades e pátios (DELGADO, 2017, p. 733).

O poder diretivo é essencial para a dinâmica empresarial, mas não é possível o detentor deste poder o usar para fins impróprios, como assédio e discriminação dentro do ambiente de trabalho. Não é possível ainda que ele o faça e viole a intimidade do empregado. Por tal razão é que tantas normas são promulgadas com o intuito de regulamentar os limites da atuação do empregador a título de organização interna da empresa. Apesar disso, a norma não é capaz de sempre acompanhar a dinâmica social, logo algumas condutas do empregador geram dúvidas sobre a possibilidade ou não de fiscalizar. Diante disso, conforme se verificará, é preciso que um parâmetro seja estabelecido a fim de que sempre haja uma efetiva proteção do trabalhador e sua intimidade.

4 EFICÁCIA DIAGONAL DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS EM FACE DOS PODERES DO EMPREGADOR

Os direitos fundamentais são apresentados e elencados em um título próprio na Constituição da República de 1988 devido sua tamanha importância.

Scientia y Humanity

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

Tais direitos são divididos em espécie visto que a expressão direitos fundamentais é gênero, assim se incorpora como espécie os direitos, coletivos, sociais, individuais, nacionais e direitos políticos. A Constituição Federal Brasileira de 1988 foi proclamada com o objetivo de, dentro vários intuitos, positivizar no ordenamento jurídico interno direitos previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Essa foi recepcionada com superioridade principalmente por ter sido incluída em forma de normas constitucionais. A Constituição Cidadã agregou inúmeros direitos fundamentais que antes o Estado vinha violando. Assim, reconheceu a importância dos direitos na atuação da sociedade. Os direitos fundamentais são intrínsecos e cruciais ao ser humano, responsáveis por segurar a pessoa uma vida digna, logo é necessário que os detentores desse direito os exerçam seja em face do Estado seja em face de outros indivíduos (PINHO, 2012, p. 202).

Os direitos fundamentais apresentam algumas características importantes a exemplo da universalidade. Essa prega que os direitos são universais, assim todos os cidadãos são dotados de tais direito e por eles protegidos, não podendo por ventura alguém se valer de qualquer pressuposto para negar ou suprimir algum direito ao indivíduo. A inalienabilidade é a impossibilidade de os direitos adquiridos serem transferidos para outra pessoa ou negociados. Cada indivíduo o adquire ao nascer estes direitos e eles os acompanham pela vida toda. Outra característica é a imprescritibilidade, o que significa que os direitos não se prescrevem com o tempo ou até com a falta de uso não faz com que eles deixem de existir (FILHO, 2012, p. 14-15).

A irrenunciabilidade, como o próprio nome sugere, é a impossibilidade de se renunciar os direitos adquiridos. Fica o indivíduo responsável pela forma como irá submeter o uso desses direitos perante a sociedade, tendo ciência dos próprios atos, desta forma ele poderá fazer o uso apropriado deles, mas não poderá se desfazer deles por completo. Outra característica é a historicidade, a qual representa toda a evolução percorrida pelos direitos ao longo do tempo, demonstrando o processo árduo até a resolução dos direitos dos quais hoje são existentes. A historicidade agrega uma proibição de retrocesso o qual impossibilita que algum direito adquirido seja retirado, no entanto é possível uma substituição por algo mais favorável. Por último, cita-se a aplicabilidade imediata

e caráter declaratório desta norma. Indica que não há necessidade de se declarar alguém detentor destes direitos, visto que todos são possuidores destes e eles já foram declarados antes mesmo de se fazer uma manifestação de vontade (FILHO, 2012, p. 14-15).

Ao passo que os direitos fundamentais foram sendo adquiridos e regulamentados é possível destacar esta evolução em três partes, as chamadas gerações ou dimensões dos direitos fundamentais. Na primeira geração fazem parte dos direitos individuais, de liberdade, que limitam a atuação de poder do Estado. A segunda geração ou dimensão é a dos direitos de igualdade a qual abrangem os direitos econômicos e sociais, que buscam a melhor forma de vida conjunta dos cidadãos. Desta forma, o Estado atua a favor da sociedade abrindo possibilidade de crescimento econômico e desenvolvimento social. A terceira e última geração equivale aos direitos de fraternidade, o qual o Estado continua a proteger os já conhecidos direitos sociais e individuais mas também os demais direitos adquiridos pela constante evolução da sociedade, abrange a esta evolução há exemplo os direitos de proteção à criança e a juventude e à saúde (PINHO, 2012, p. 203).

Os direitos fundamentais aplicam-se nas relações com o Estado, mas também se aplicam em demais relações. Existem formas de aplicabilidade desses direitos as quais são chamadas pela doutrina de eficácias. São três delas, a eficácia vertical, horizontal e diagonal. A eficácia vertical representa uma limitação a qual é imposta pelo ordenamento jurídico para que haja uma separação de poderes, ou uma contenção ao poder a que portam os soberanos sobre os dominados. Desta forma, a eficácia vertical serve como base: em um lado da ponta se encontra o Estado como ente mais forte e a outra o cidadão como indivíduo mais fraco. A eficácia vertical está diretamente associada à evolução do Estado, cabe a ele assegurar a proteção dos direitos fundamentais nas relações vida privada dos cidadãos (LEITE, 2011, p.2).

A eficácia por sua vez horizontal consiste na aplicação dos direitos fundamentais nas relações entre particulares. Desta forma, no exercício dos direitos de um cidadão não dificilmente irá encontrar barreiras que o impediram de exercer seus direitos de forma plena, pois estes irão conflitar com os de outros indivíduos. Assim a eficácia horizontal irá servir como forma de desembaraço

nestes conflitos. Usando de valores constitucionais para a sopesagem dos direitos, será possível garantir a prevalência dos direitos fundamentais, já que as garantias de ordem privada não são absoluta (PINHO, 2012, p.212).

A terceira e mais recente teoria é a eficácia diagonal, esta é diretamente ligada ao âmbito laborativo. Para o direito do trabalho a aplicabilidade dos direitos fundamentais deve ser feita de forma imediata, no entanto a teoria de eficácia horizontal não demonstra e assegura os direitos de forma clara. Isso porque há desproporção de poderes na área do labor. Desta forma, a eficácia diagonal visa apontar a disparidade econômica entre as partes e como esta é assimétrica. A teoria considera que o empregador deva respeitar os mesmos limites que o Estado quanto ao limitar os direitos fundamentais do empregado. A teoria ainda considera que alguns conflitos não necessitam serem resolvidos com base na legislação vigente, visto que muitas vezes esta não demonstra o devido cuidado com a parte mais fraca, o empregado (VARELLA, 2018, p. 77-78).

Mesmo o empregador sendo o detentor de todos os riscos econômicos que uma empresa acarreta e este sendo possuidor do poder de direção, sua atuação como dirigente é limitada devido a tutela dos direitos fundamentais na relação de emprego. O empregador já se faz presente como a parte mais forte da relação obrigacional, desta forma é preciso que este poder seja limitado de modo que as partes possam se manter em harmonia. A dignidade do trabalhador deve ser obrigatoriamente respeitada, respeitando os principais direitos dos empregados em face dos direitos fundamentais fica claro que os direitos fundamentais têm vasta aplicação no âmbito obrigacional, inclusive do trabalho (SOUSA, SANTOS, 2011, p. 54).

Tais limitações aos poderes do empregador não necessitam de serem positivadas visto que os direitos fundamentais dos quais devem ser respeitados estão presentes na Constituição Federal de 1988. Desta forma, o texto constitucional traz de forma clara normas como a dignidade, que devem ser seguidas por força da sua hierarquia normativa. Assim, tendo os direitos fundamentais caráter declaratório estes não necessitam serem declarados por uma lei esparsa para serem seguidos.

Nesse viés, no dia a dia do trabalho os direitos fundamentais devem ser respeitados independentemente da Consolidação das Leis do Trabalho trazerem questões expressas sobre o comportamento do empregador. O empregador não pode valer-se do seu poder de direção pelo simples fato de não haver uma norma expressamente tratando daquele assunto. A força diretiva do empregador não pode ferir a dignidade do trabalhador. A superioridade da dignidade do trabalhador apresenta-se como barreira ao poder regulamentar do empregador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo o empregador superioridade na relação obrigacional e está sendo tanto monetária quanto diretiva, fica estabelecido sua posição de controle no vínculo empregatício. No entanto as devidas limitações impostas garantem que o negócio jurídico estabelecidos entre as partes tenham como fundamento o respeito e a harmonia, assim o vínculo se estabelecerá contínuo e equilibrado.

Devido os constantes conflitos entre empregado e empregador, fica evidente que as então apresentadas normas jurídicas estabelecidas foram de toda forma criadas para a resolução destes, no entanto com a incessante evolução do meio laborativo faz se necessário uma melhor avaliação das normas vigentes para a verificação de sua ainda validade no caso concreto.

Sendo assim a exemplo da evolução gradual, a nova modalidade de eficácia, a diagonal que visa evidenciar a disparidades no âmbito empregatício a fim de melhor assegurar os direitos do empregado estabelece um novo marco no desenvolvimento juslaborativo a se seguir. Desta forma fica evidente o ainda laborioso caminho a percorrer, no entanto faz se preciso admirar o grande avanço conquistado até então e respeitar os direitos tão arduamente conquistados.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto Barroso. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

CASADO FILHO, Napoleão. **Direitos humanos e fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CASSAR, Vólia Bonfim. **Direito do Trabalho**. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense: São Paulo: Método, 2017.

CORREIA, Henrique. **Direito do Trabalho**. 11. ed. Salvador: Juspodovim, 2018.
DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 16. ed. São Paulo: LTr, 2017.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Curso de direito do trabalho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. Eficácia horizontal dos direitos fundamentais na relação de emprego. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 17, p. 33-45, jan./jun., 2011.

ROMAR, Carla Teresa Martins. **Direito do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

PINHO, Rodrigo César Rebello. **Teoria geral da constituição e direitos fundamentais**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARAIVA, Renato; SOUTO, Rafael Tonassi. **Curso do Direito do Trabalho**. 20. ed. Salvador: Juspodovim, 2018.

SOUZA, Livia Luvezuti Ayres de. **Limites ao poder diretivo do empregador**. 2011. 61 p. Monografia (Graduação em Direito) – Centro Universitário Toledo, Araçatuba, São Paulo, 2011.

VARELA, Guilherme Amorim Garcia Udre. **Eficácia dos direitos fundamentais de liberdade individual nas relações jurídicas trabalhistas**. MS Thesis: Brasil, 2018.

ETNOMETODOLOGIA E ETNOPESQUISA: REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER AS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

Juliano Strachulski⁷²

RESUMO: A proposta deste texto centra-se na importância das abordagens teórico-metodológicas, etnometodologia e etnopesquisa, utilizadas na pesquisa com populações étnica e culturalmente diferenciadas. A etnometodologia busca analisar as atividades da vida cotidiana e permite dar voz aos sujeitos, entendendo que as pessoas são as criadoras de suas próprias realidades. Já a etnopesquisa consiste numa abordagem fenomenológico-hermenêutica e etnográfica pautada no empoderamento do outro, oportunizando aproximação e diálogo entre o ator social e o pesquisador. Algumas técnicas e metodologias de pesquisa que sustentam essa abordagem podem ser observação participante, história oral, entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, oficina participativa, análise documental, dentre outras.

PALAVRAS-CHAVE: Etnometodologia. Etnopesquisa. Cotidiano. Atores sociais.

RESUMEN: La propuesta de este texto se centra en la importancia de los enfoques teórico-metodológicos, etnometodología y etnopesquisa, utilizados en la investigación con poblaciones étnica y culturalmente diferenciadas. La etnometodología busca analizar las actividades de la vida cotidiana y permite dar voz a los sujetos, entendiendo que las personas son las creadoras de sus propias realidades. Ya la etnopesquisa consiste en un enfoque fenomenológico-hermenéutico y etnográfico pautado en el empoderamiento del otro, oportunizando aproximación y diálogo entre el actor social y el investigador. Algunas técnicas y metodologías de investigación que sostienen este enfoque pueden ser observación participante, historia oral, entrevistas semiestruturadas y no estructuradas, taller participativo, análisis de documentos, entre otras.

PALABRAS-CLAVE: Etnometodología. Etnopesquisa. Cotidiano. Actores sociales.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas com grupos étnicos culturalmente diferenciados, distintos da realidade dos pesquisadores, que possuem costumes, línguas, crenças e tradições totalmente distintas dos valores da sociedade urbano-industrial, merecem grande respeito e compromisso ético por parte do pesquisador, que deve dialogar com estes de forma horizontal, ou seja, em pé de igualdade e não a partir de uma suposta superioridade científica.

⁷² Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – PR. E-mail: julianomundogeo@gmail.com

O pesquisador deve desenvolver uma perspectiva de trabalho em conjunto, pois somente assim compreenderá o cotidiano, as experiências de vida, subjetividades e intersubjetividades, de modo que possa ajudar a visibilizar tais sujeitos frente aos olhos da ciência e demais domínios da sociedade.

Tais pesquisas normalmente são conduzidas por uma perspectiva qualitativa, que preza pela vivência com os atores sociais e a participação nas suas ações cotidianas. Humildade e pensamento livre de preconceitos são fundamentais ao pesquisador nesse tipo de abordagem, tendo em vista que o ator social é o intelectual local, quem compõe organiza e harmoniza os conhecimentos e as práticas socioculturais e territoriais locais. É preciso “falar a língua do outro” e a partir do seu contexto.

Para que pesquisas nesse âmbito possam obter êxito, ou seja diálogo, necessitam de um referencial teórico-metodológico capaz de possibilitar a visibilidade de grupos étnica e culturalmente diferenciados, de valorizar as suas concepções de mundo, vivências e saberes cotidianos.

Nestes termos, ressalta-se a etnometodologia e seu ramo principal a etnopesquisa. A etnometodologia considerada uma abordagem de pesquisa empírica, permite dar voz aos sujeitos, privilegiando a compreensão mais do que a explicação, numa perspectiva qualitativa. Analisa atividades da vida cotidiana, cujas pessoas são criadoras de sua própria realidade que ganha vida e é determinada por suas narrativas (GARFINKEL, 2006).

A etnopesquisa, seu ramo principal, é pautada em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica e etnográfica. Para tanto, fundamenta-se no tripé H-F-E para compreender a relação com o território e a configuração dos saberes locais, isto é, na hermenêutica (análise das narrativas), fenomenologia (percepções e representações) e etnografia (descrição das práticas cotidianas) (MACEDO, 2010).

Nestes termos, a proposta deste texto centra-se em discutir a importância das abordagens teórico-metodológicas, etnometodologia e etnopesquisa, utilizadas na pesquisa com populações étnica e culturalmente diferenciadas.

3 ETNOMETODOLOGIA: A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO

Scientia y Humanity

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

Estudos que envolvam populações étnica e culturalmente diferenciadas, em especial aqueles que busquem compreender o cotidiano, as experiências de vida com a natureza, o meio a sua volta, e as demais pessoas, necessitam de um aporte que seja compatível com a complexidade das situações que destas relações emergem. Portanto, torna-se implícita a emergência de uma análise qualitativa, a qual privilegie a compreensão das intersubjetividades, as conexões do “eu” com o mundo.

Uma forma teórico-metodológica de dar inteligibilidade e importância aos acontecimentos do cotidiano, e criar condições para que haja o diálogo de saberes, é a partir da etnometodologia, que se constitui numa abordagem de pesquisa empírica, permitindo dar voz aos sujeitos a periferia da sociedade urbano-industrial, marginalizados pelo conhecimento científico.

Apropriando-se do método fenomenológico e hermenêutico é desenvolvida a etnometodologia por Harold Garfinkel na década de 1960, nos Estados Unidos, com base nos pressupostos de Edmund Husserl e Alfred Schütz. Ela nasce como uma proposta metodológica etnográfica, privilegiando a compreensão mais do que a explicação dos fenômenos sociais, priorizando uma abordagem qualitativa, diferente da ciência convencional que buscava a explicação de todas as forma possíveis. “O real está escrito pelas pessoas e a seus atos comunicativos cotidianos expressam, descrevem e constroem esta realidade” (COULON, 1988, p. 10).

Garfinkel (2006, p. 20) utiliza o termo etnometodologia para se referir “[...] à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana”. A etnometodologia busca analisar as atividades da vida cotidiana, entendendo que as características lógicas de um acontecimento vão depender da forma como as relações sociais tratarão deste.

As pessoas são as criadoras de suas próprias realidades, que ganham vida e são determinadas por suas narrativas, tendo em vista que explicam coerentemente de que forma um fenômeno é usado coletivamente para vários fins práticos (GARFINKEL, 2006). De acordo com Guessser (2003, p. 159) a “[...] etnometodologia entende que as ações desenvolvidas pelos atores é guiada pelo seu raciocínio prático, fruto dos momentos particulares vivenciados e

Scientia y Humanity

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

experimentados a cada ato interacional”, devido a isto há necessidade de penetrar no cotidiano do outro e neste acompanhar o sujeito através dos mais diversos meios.

A etnometodologia permite que as experiências diárias sejam racionalmente visíveis e reportáveis, passíveis de interpretação, a partir da compreensão das intencionalidades das pessoas, ou seja, as maneiras pelas quais agem entre si e com a natureza. Enquanto abordagem metodológica de pesquisa, objetiva entender a realidade social, as experiências diárias e como se dão os fenômenos sociais assim como eles são, tendo como narrador o ator social. Sua análise congrega as histórias de vida na interpretação da realidade, possibilitando entender os conhecimentos de mundo. Portanto, seria,

[...] um estudo sobre a organização do conhecimento de um membro sobre suas atividades ordinárias; sobre seu próprio empreendimento organizado, onde o conhecimento é tratado por nós como parte do mesmo ambiente que ele também organiza (GARFINKEL, 2006, p. 18).

Nesses termos, valoriza-se as descrições, explicações, enfim, as percepções da realidade feitas pelos atores sociais. Exalta seus conhecimentos cotidianos, levando em consideração suas subjetividades, na medida em que se possa metodologicamente interpretar a realidade vivida, não nas condições do senso comum, tampouco em termos de ciência, mas como algo ambíguo entre as duas formas de cognição (GARFINKEL, 2006).

Há um sentido antropológico e geográfico na etnometodologia, pois, o pesquisador acaba imergindo na realidade do outro, buscando compreender seu mundo, sua cultura, de dentro para fora. O sentido geográfico na etnometodologia se atém ao fato de que, a compreensão daquilo que se vê depende do local em que se dão os fenômenos, a relação com esse local e a percepção de fenômenos simultâneos. Se faz necessário o pesquisador estabelecer compreensões a partir da realidade e dos códigos culturais dos sujeitos, pois são eles que estabelecem significados a sua realidade. Assim,

[...] la etnometodología coloca su atención principalmente en aquellas actividades de la vida cotidiana, en las formas de expresión de los actores ‘legos’ y, en definitiva, en una revalorización del denominado conocimiento del ‘sentido común’ (FUENTES, 1990, p. 126).

Scientia y Humanity

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

Uma das características mais importantes é uma densa etnografia, cuja descrição vai além da explicação, possibilitando uma maior compreensão da realidade. Isto permite ao pesquisador, a partir da pesquisa empírica, compreender as ações habituais empregadas pelos sujeitos para se inter-relacionarem, ou seja, é em certo sentido captar como é construída a realidade vivida.

O pesquisador deve fazer um esforço para se colocar no lugar do sujeito, buscando entender as práticas empregadas pelo outro para se relacionar com os seus e com o meio a sua volta. Contudo, o mais importante é valorizar a perspectiva dos sujeitos, pois a partir do que eles falam, pensam, conhecem, e pelos sentidos que atribuem aos objetos é que constituem as relações sociais e de onde promovem a compreensão do mundo.

Entretanto, o pesquisador não pode conhecer o que o outro conhece como ele, perceber como ele, porque não dispõe da mesma vivência territorial que o sujeito. Nesta perspectiva, o pesquisador tenta ao máximo se aproximar daquela realidade, porque o conhecimento e vivência captados pelo pesquisador por mais que se assemelhem a realidade do ator social, está limitada a uma aproximação. Trabalha-se com o pressuposto de que “[...] os fenômenos cotidianos se deformam quando examinados através da ‘grade descritiva científica’” (COULON, 1998, p. 32).

A importância da etnometodologia está na possibilidade de sua dinâmica metodológica trazer a tona narrativas, experiências de vida e saberes, de um passado longínquo ou próximo, do reino das memórias. O interesse incide naquilo que os indivíduos fazem e como descrevem e explicam, enfatizando as suas próprias interpretações. Eles se tornam agentes centrais na construção da realidade. O ator social “[...] não é somente esse incapaz de julgamento que se limitaria a reproduzir - sem ter consciência disso - as normas culturais e sociais que, previamente, teria interiorizado” (COULON, 1995, p. 24), ao contrário, ele passa a ser o agente central na construção da realidade.

Contudo, para que possa haver um diálogo de saberes, é preciso que primeiramente o pesquisador etnógrafo compreenda como são organizados os conhecimentos compartilhados pelos sujeitos, a partir de suas interações cotidianas. Para tanto, deve procurar estar nos locais e momentos importantes

para os sujeitos, prestar atenção nos acontecimentos cotidianos, centrar esforços naquilo que pode ajudar a estabelecer confiança com os atores sociais, possuir uma curiosidade assídua e, sempre que possível, questioná-los com coerência.

De acordo com Araújo (2007, p. 55), “[...] as complexidades de todas as atividades diárias se materializam no campo cultural, que ganham evidência na análise etnometodológica, cujos pressupostos visam auxiliar na compreensão do saber popular”. Neste sentido, a etnometodologia almeja propiciar o resgate e fortalecimento dos conhecimentos tradicionais (cotidianos) de populações geográfica e culturalmente marginalizadas (SILVA *et al.*, 2010, p. 8-9).

A etnometodologia, como uma corrente teórico-metodológica libertária, possui não somente uma, senão várias perspectivas, destacando-se a etnopesquisa, discutida por Roberto Sidnei Macedo. Desta forma, o tipo de pesquisa oriundo da etnometodologia é a etnopesquisa, que a partir de seu referencial teórico-metodológico pautado em uma abordagem fenomenológico-hermenêutica e etnográfica possibilita entender a realidade vivida como ela é de fato. Pois, suas técnicas e metodologias de pesquisa visam uma aproximação da vivência do outro, buscando compreender suas percepções no contexto em que se encontram, ou seja, é utilizar suas inteligibilidades dos fenômenos cotidianos para produzir conhecimento.

4 ETNOPESQUISA: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA E HERMENÊUTICA

A etnopesquisa com sua preocupação *etno* (do grego *ethnos*, povo, pessoas), nasce significativamente inspirada nas orientações teórico-metodológicas da etnometodologia, dos estudos culturais de análise fenomenológica e hermenêutica, contudo, diferenciando-se destas à medida que “[...] exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado [...]” (MACEDO, 2010, p. 9), criticando a ciência moderna e se aproximando do pensamento complexo. Por outro lado, tem na tradição etnográfica sua base metodológica, demonstrando sensibilidade às concepções culturais, suas perspectivas, singularidades e transmutações.

Scientia y Humanity

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

Em termos fenomenológicos a etnopesquisa preza por estudar o cotidiano, “[...] a realidade que é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (MACEDO, 2010, p. 15, grifo nosso). Se faz necessário imergir no universo do outro e entender que aquilo que se vê está em contínuo processo de transformação, não havendo uma verdade pura e absoluta, tampouco duradoura. Assim,

[...] o fenomenólogo realiza um trabalho de desvencilhamento de seus preconceitos para abrir-se ao fenômeno – époche; isto é, realiza um esforço no sentido de compreender o mais autenticamente possível, suspendendo conceitos prévios que possam estabelecer o que é para ser visto (MACEDO, 2010, p. 16).

No âmbito geográfico a etnopesquisa de aporte fenomenológico pode prover contribuições para a compreensão da valorização subjetiva do espaço e seus territórios, pautada em analisar como os moradores de uma determinada sociedade/comunidade vivem e produzem/criam seus territórios e a eles atribuem sentidos. Seria compreender como as pessoas percebem os fenômenos a partir do que conhecem e vivenciam (a partir da cultura e de seu meio ambiente); como sentem e percebem algo; está relacionado com as crenças, práticas simbólicas e com os saberes das pessoas.

A abordagem fenomenológica, a partir da convivência diária do pesquisador com os atores sociais, permite desenvolver uma concepção acerca do mundo do outro. Pois, tendo como foco compreender as subjetividades e intersubjetividades dos sujeitos, cria condições para apreender as suas concepções de mundo de acordo com aquilo que conhecem e vivenciam, ou seja, é o seu conhecimento compreendido no contexto em que é gerado.

A hermenêutica, por sua vez, pode ser considerada enquanto uma ferramenta de compreensão da relação do ser humano com seu território, que se apóia na linguagem enquanto meio da experiência de apreensão do mundo. É a maneira de compreender os meios que o mundo tem de comunicar algo a alguém; é uma narrativa no passado e no presente; visa compreender a história de vida, os discursos e representações dos grupos humanos.

Portanto, pelo viés hermenêutico, a etnopesquisa entende que os acontecimentos devem ser analisados de forma contextualizada, ou seja,

levando-se em consideração a relação entre fenômenos, entre estes e as pessoas que os encenam, bem como dos lugares em que as ações se passam. “Praticando uma etnografia hermenêutica, a etnopesquisa crítica produz conhecimento com as inteligibilidades dos atores sociais [...] (MACEDO, 2009, p. 114).

No contexto da realidade vivida, os atores sociais fazem uso da linguagem cotidiana para criar condições de diálogo e para produzir e compartilhar inteligibilidades sobre os fenômenos sociais. Neste sentido, a etnografia hermenêutica tenta entender estas inteligibilidades a partir do mesmo recurso que os sujeitos, utilizando de seu próprio método: o da fala, que permite expressar seus pontos de vista.

As narrativas dos sujeitos ganham centralidade, pois, suas descrições “[...] são sempre encarnadas, isto é, elas portam a própria ‘matéria’ daquele que narra. Enfim, elas se encarnam na pessoa que descreve” (MACEDO, 2010, p. 75-76). Nestes termos, a partir das relações sociais é possível participar da realidade vivida, constituindo-a, interferindo nela e ao mesmo tempo por ela sendo constituído.

A etnopesquisa busca, assim, captar o complexo tecido social que se apresenta no contato – tensionado na maioria das vezes – entre o pesquisador, o pesquisado e o entorno (objetos, locais e pessoas), as relações que emergem desse encontro e as singularidades de cada sujeito. Ao pesquisador torna-se possível elaborar e aplicar estratégias singulares, condizentes com a realidade estudada, mediante convivência com os atores sociais.

A etnopesquisa se interessa pela ideia de complexidade das relações entre os atores sociais, destes com o mundo a sua volta, incluindo os objetos materiais por eles criados, suas representações e significados, elementos imateriais, a natureza e tudo aquilo que causa admiração, instiga a curiosidade e resulta em uma realidade criativa e enigmática.

Para tanto, o referencial metodológico qualitativo da etnopesquisa não pode ser um referencial pronto, mas construído ao longo da pesquisa, se ajustando as situações cotidianas, pois essas estão em constante movimento. Como diria o poeta espanhol Antonio Machado “[...] no hay camino, se hace camino al andar”. Esta caminhada na etnopesquisa consiste em demonstrar

Scientia y Humanity

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

versatilidade e compromisso ético para realizar a inteligibilidade dos fenômenos cotidianos. Requer do cientista um pensamento livre e criativo, capaz de superar certas amarras teórico-metodológicas e situações adversas da convivência com o outro.

Cabe destacar que sua proposta engloba elementos rejeitados pela ciência cartesiana, como fluidez de informações, contradições entre narrativas, imprevisibilidade, dentre outros aspectos que não podem ser analisados a partir de uma ou outra metodologia, senão num conjunto de métodos e técnicas capazes de dar inteligibilidade a realidade social. Portanto, “Se o ethos cartesiano separou para compreender e intervir no mundo, visando o domínio, aqui, a condição é relacionar, englobar, para compreender e co-transformar” (MACEDO, 2009, p. 117).

Na abordagem da etnopesquisa os sujeitos ganham vez e principalmente voz, não somente na realização dos trabalhos de campo, mas também no momento da escrita da redação científica. Os atores sociais são tão importantes quanto o pesquisador que junto com estes vai trilhando os rumos da pesquisa e, portanto, também tem que ter voz ativa em todos os momentos desta. Por isso, é importante a figura da voz instituinte dos sujeitos da pesquisa, para que não falem pela “boca da teoria” (MACEDO, 2009).

Na construção do conhecimento, a etnopesquisa necessita do saber tradicional para que possa analisar a realidade vivida a partir de como ela se apresenta e, assim, produzir um conhecimento científico que não negue a importância dos saberes cotidianos, que constroem a realidade cotidiana. Portanto, traz-se a voz do ator social para os aspectos práticos da pesquisa (atividades), bem como na construção de sua teoria (a redação científica).

O texto científico em etnopesquisa deve ser visto como algo pessoal, no que não se pode negar que os fenômenos inspiram as compreensões, mas com cautela para não guiar um processo de construção do conhecimento com base somente nas emoções. Contudo, “[...] não é apenas o mundo que cria a linguagem, a linguagem é uma potente criadora de mundos” (MACEDO, 2000, p. 211), ou seja, o sentido que deve-se atribuir as palavras torna-se tão importante quanto a realidade que narram.

Scientia y Humanity

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

Assim, compreende-se que a ligação mais plausível entre os sujeitos e suas experiências se dá pela linguagem, ou seja, elementos comuns a todos como crenças, conhecimentos, práticas, e em especial a língua. Pois, somente através desta é que as pessoas se comunicam, compartilham vivências, conhecimentos e visões de mundo, possibilitando uma troca de experiências.

O pesquisador disposto a adotar os preceitos da etnopesquisa deve sempre ter em mente que não está revolucionando a forma de fazer pesquisa nas ciências humanas, por outro lado também não estará copiando outras perspectivas. Então, qual o tipo de pesquisa que ele desenvolverá? Como ressalta Macedo (2010, p. 156) “Nem pesquisa desinteressada, nem modificacionismo bárbaro [...]”.

Estudos com princípios da etnopesquisa deverão ser construídos de baixo para cima. A partir de uma gama de recursos metodológicos qualitativos o pesquisador almeja trazer ao debate científico argumentos, concepções de mundo, conhecimentos, enfim as vozes dos sujeitos historicamente marginalizados e invisibilizados pela ciência moderna e egocêntrica.

O etnopesquisador deve ter a clareza de que mais importante do que falar e saber perguntar é ter a sensibilidade para ouvir o outro, de modo que ele sintase confiante e a vontade para falar, sobre um determinado assunto, da forma que melhor lhe convir. Contudo, cabe destacar que suas narrativas dependem de seu estado de espírito, o local em que as falas são proferidas, o momento, dentre outros fatores. Assim, o pesquisador terá condições de retratar as inteligibilidades do conhecimento tradicional, cotidiano, e a partir destas compreender a realidade de que tratam.

A etnopesquisa proporciona uma construção de conhecimento em conjunto, capaz de permitir uma coaprendizagem, uma cotransformação e um coensinamento, com resultado retornando para o social, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa elaboram teorias, produzem compreensões acerca das estruturas e concepções sociais, da natureza e do mundo em geral (MACEDO, 2009).

O conhecimento que se gera a partir de uma etnopesquisa é tanto científico quanto tradicional, cotidiano, pois surge do embate entre o arcabouço teórico-metodológico do pesquisador, bem como do *savoir-faire* do ator social,

Scientia y Humanity

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

que num dado momento se interconectam. “Superando a separação entre senso comum e ciência, uma hermenêutica crítica transforma-os numa forma de conhecimento, o qual [...] será simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador” (MACEDO, 2010, p. 43).

O ator social é visto como agente produtor de cultura e, ao mesmo tempo, capaz de criar, transformar e resgatar elementos que compunham e/ou compõem sua vida diária, ressignificando suas vivências e narrativas, provocando no pesquisador uma constante reflexão sobre os fatos percebidos e os relatos, pois, o ator social não é um alienado cultural. Ele é empoderado e incentivado a coproduzir a pesquisa, mediante sua cognoscitividade.

Ao etnopedisador cabe interpretar as vivências, relatar suas impressões, fazer uso de uma percepção aguçada, questionar a si mesmo sobre determinadas atitudes ou ações, contudo, de modo a não invadir a privacidade do indivíduo, nem tão pouco tentar influenciá-lo. Deve adotar uma postura de respeito, buscando desvendar a problemática, pois os atores sociais auxiliam na explicação de eventos cotidianos que o pesquisador não daria conta de responder somente observando.

Fazer etnopedisada também requer cautela do pesquisador, pois há uma relação dialética entre esse e o sujeito pesquisado. Ocorre um embate inicial entre os preconceitos do pesquisador, que possui características culturais diferenciadas, e o que a realidade mostra.

O pesquisador não deve pensar que é superior ou possui uma forma de cognição melhor do que a do sujeito pesquisado, deve ter a humildade de reconhecer que este é o especialista, o “intelectual” local, ele é quem compõe, produz, harmoniza e interpreta a realidade, que ganha vida com suas ações e seus conhecimentos.

O cientista nada mais é do que um observador e ouvinte atento, devendo deixar de lado sua arrogância científica e, assim como o sujeito, também entender que está suscetível a cometer erros. Portanto, o ser humano “[...] em seu cotidiano comum, tem seus valores e conhecimentos, que não podem e nem devem ser desprezados pelas ciências, principalmente as humanas e da sociedade” (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 248).

Partindo do pressuposto de que o sujeito é também autor, a etnopesquisa pode possuir aspectos de pesquisa participativa. Seu intuito não é causar interferências diretas na comunidade, ou seja, intervir nesta. Seus rumos são definidos pela intersubjetividade causada pelo contato entre pesquisador e atores sociais, contudo, sem uma aplicação prática dos resultados na modificação da realidade social.

A abordagem participativa aliada a etnopesquisa permite e preza pela participação dos sujeitos na condução da pesquisa, que não possui somente o objetivo de gerar ciência, mas também procura dialogar com o outro, atuando na legitimação dos seus conhecimentos.

A pesquisa participativa é, normalmente, realizada com populações alijadas e marginalizadas pela ciência e sociedade urbano-industrial, por exemplo, as populações tradicionais. Deste modo, teria o papel de possibilitar visibilidade a estes grupos, “[...] levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir” (BRANDÃO, 2006, p. 43). O pesquisador deve criar um ambiente profícuo para que isto ocorra, em que os rumos da pesquisa, objetivos, escolha dos participantes, realização de certas atividades, sejam decididos em conjunto. Aqui o pesquisador terá o papel de mediador das ações.

5 O TRABALHO PRÁTICO: TÉCNICAS E METODOLOGIAS PARA COMPREENDER O COTIDIANO

O trabalho de campo, em etnopesquisa, deve ser pautado na abordagem fenomenológico-hermenêutica e etnográfica, a partir de uma pertinência do detalhe, que permite identificar e exaltar as singularidades da realidade estudada (MACEDO, 2010).

Para ter uma visão geral do objeto de estudo, em termos etnográficos, é preciso realizar uma descrição aguçada da realidade, de elementos como o habitat (território) e a língua; tecnologia; economia; política (organização política); cultura (organização social e doméstica); religião ou espiritualidade; e relação com a natureza.

Scientia y Humanity

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

A perspectiva etnográfica se torna de grande relevância, pois permite compreender as perspectivas dos indivíduos mediante várias técnicas de coleta de dados, como observações e participações em atividades cotidianas e esporádicas, entrevistas, análise de documentos, dentre outras. Envolve um longo período de imersão do pesquisador à cultura local, buscando compreender os processos cotidianos nas suas várias dimensões, executando uma descrição e análise dos grupos investigados a partir de suas falas, atos, comportamentos e outros aspectos.

Tanto mais fidedigna a realidade local será a interpretação realizada pelo pesquisador quanto mais tempo conviver com os atores sociais. Além do amadurecimento, estadias mais longas permitem fortalecer os laços de confiança, compreender melhor a realidade, eventuais conflitos e processos que causam resistências e transmutações (VIERTLER, 2002).

Para aproximar-se dos atores sociais, recomenda-se o uso da técnica da observação participante, cujo pesquisador interage com os sujeitos à medida que participa das atividades cotidianas (festa, trabalho, reunião, etc.), fazendo perguntas, pedindo explicações, indicações e trocando conhecimentos. Permite uma análise de dentro do universo estudado, captando os conhecimentos desenvolvidos e aplicados no cotidiano (ALBUQUERQUE et al., 2010).

A construção da pesquisa junto aos atores é fundamentada por suas narrativas, que apontam caminhos a serem seguidos. Para isso, a utilização de uma linguagem comum, coloquial, é de grande importância, ou seja, “falar a língua do outro”.

A partir da vivência torna-se possível identificar os potenciais informantes-chaves, ou seja, sujeitos cujos conhecimentos e experiências territoriais possibilitam informações extremamente ricas. Para encontrar mais informantes-chaves pode-se utilizar a técnica denominada de “bola de neve” (ALBUQUERQUE et al., 2010). Ela consiste em, ao final de uma entrevista, instigar o ator social a indicar outra pessoa de interesse para a pesquisa.

Outra técnica importante é a história oral enquanto história de vida, que pode se referir à experiência de vida geral de uma determinada pessoa ou sua afinidade com um determinado tema (ALBUQUERQUE et al., 2010). Em conjunto a observação participante a história oral é o que melhor possibilita

Scientia y Humanity

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

compreender na trajetória e nos processos interacionais a constituição da vida dos atores sociais (MACEDO, 2010). Permite dar inteligibilidade a história de um povo, as relações socioculturais, ambientais, políticas, etc., no passado e no presente, e como os grupos e indivíduos estabelecem relações com seus territórios.

As entrevistas semiestruturadas também são de grande relevância, caracterizando-se pelo fato do pesquisador formular perguntas antes de ir a campo e a partir de sua vivência poder alterá-las, retirá-las ou acrescentá-las até mesmo durante uma entrevista (ALBUQUERQUE *et al.*, 2010), sendo guiadas por um roteiro.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, se ainda houverem dúvidas e/ou curiosidades, pode-se fazer uso das denominadas entrevistas informais (GIL, 2008) ou entrevistas não estruturadas (ALBUQUERQUE *et al.*, 2010). Este tipo de metodologia apresenta grande flexibilidade, contudo, deve ser conduzida pelo pesquisador, visto que “[...] se trata de um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por questões, de alguma forma, já organizadas na estrutura cognitiva do pesquisador” (MACEDO, 2010, p. 105).

Conjuntamente, pode-se utilizar um diário de campo e/ou um gravador para registro das informações, necessitando do consentimento dos entrevistados. Eles ajudam a retratar o processo de pesquisa nos seus mínimos detalhes. Retratam erros, acertos, dúvidas e mudanças, permitindo ao pesquisador melhor se situar na realidade local (MACEDO, 2010).

A cartografia participativa, por sua vez, permite retratar a realidade a realidade local através de mapas construídos em parceria com os sujeitos. Fortalece a ideia de coconstrução e visa compreender a relação entre pessoas e territórios (recursos, símbolos, etc.), revelando detalhes percebidos por quem os vivencia e que possuem conhecimentos neles inscritos e deles dependentes, pois são saberes localizados e contextualizados (social e territorialmente).

Em conjunto ou não com uma cartografia participativa, pode-se realizar uma oficina participativa para a elaboração de mapas êmicos ou etnomapas, ou seja, confeccionados pelos indivíduos. A oficina participativa é uma metodologia que consiste em uma reunião de pessoas, baseada, na maioria das vezes, em

Scientia y Humanity

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

linguagem cotidiana e de fácil entendimento pelos participantes, sendo coordenada por um pesquisador ou um grupo de pesquisa.

Os etnomapas são uma importante técnica que auxilia na espacialização e compreensão dos padrões de ocupação e distribuição territorial pretéritos e atuais dos grupos. Retratam aspectos históricos, culturais e ordinários, localizando fontes de recursos, locais de conflitos e útil na gestão do território, incluindo elementos naturais e culturais.

Nesses e em outros momentos, na medida do possível, deve-se efetuar registros fotográficos e anotações no caderno de campo. Os registros fotográficos buscam captar momentos singulares da realidade estudada, em especial aqueles que retratam os conhecimentos e as práticas sociais, auxiliando a etnopesquisa crítica a compreender os múltiplos rituais que os sujeitos constroem em seus espaços de vida (MACEDO, 2000).

Além das entrevistas e demais técnicas e metodologias que podem se empregadas em pesquisas com distintos atores sociais, a análise documental, retratando faces da vida e história, também se apresenta como uma oportunidade de conhecer a população local. Como exemplos estão fotos, desenhos, histórias, mitos, livros, vídeos, desenhos, etc. Tal análise reforça a importância da história, cultura e conhecimentos na realidade social de um povo.

A partir desse conjunto de técnicas e metodologias, torna-se possível a aproximação do pesquisador e uma interpretação mais fiel, mais humana e menos objetiva da realidade local. Cabe ressaltar que “[...] desse encontro tensionado pelos saberes sistematizados e pelos “dados” vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer sempre enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso” (MACEDO, 2010, p. 142).

CONSIDERAÇÕES

As pesquisas com grupos e culturas totalmente distintos da realidade dos pesquisadores costuma causar estranhamento, por vezes arrogância e por outras dificuldades de aproximação ao universo do outro. Deve haver compromisso, sinceridade, humildade e uma perspectiva de trabalho em conjunto, pois somente assim o pesquisador terá condições de compreender o cotidiano, as experiências de vida, subjetividades e intersubjetividades, de modo

Scientia y Humanity

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

que possa ajudar a visibilizar tais populações frente aos olhos da ciência e demais domínios da sociedade.

O referencial teórico-metodológico da etnometodologia e etnopesquisa, com sua preocupação assente em dar visibilidade aos atores sociais é de suma importância para compreender a realidade vivida por esses, tendo em vista suas especificidades em relação aos conhecimentos do mundo e formas de nele viver. Assim, se torna possível uma aproximação menos ríspida entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, acarretando na coleta de dados mais precisos e na corresponsabilidade gerada pela aproximação de ambos.

Foi possível constatar que a etnometodologia oportuniza compreender a perspectiva dos sujeitos no seu campo de atuação, pelo que falam, pensam, conhecem e pelos sentidos que atribuem a realidade. Já a etnopesquisa esta pautada no empoderamento do outro, ou seja, traz a tona aqueles atores sociais oprimidos e alijados que são criadores e interpretes de suas próprias realidades, oportunizando a ciência e aos atores sociais de aprender com, de co-construir, proporcionando o diálogo entre diferentes concepções de mundo.

Como tais referenciais englobam elementos de grande complexidade rejeitados pela ciência cartesiana – como fluidez de informações, contradições entre narrativas, imprevisibilidade, etc. – não podem ser analisados a partir de uma ou outra metodologia, senão num conjunto de procedimentos, capazes de dar inteligibilidade a realidade social. Portanto, é preciso colocar esses referenciais em prática, a partir das técnicas e metodologias de pesquisa participativa, que se tornam fundamentais no processo de construção de um estudo em que os atores sociais locais atuam ativamente na sua realização.

Técnicas como observação participante, entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, uso de caderno de campo, registros fotográficos, oficinas, mapeamentos e demais técnicas e metodologias participativas propiciam uma aproximação mais sensível do pesquisador com a população local, sendo essenciais na coleta de dados verossímeis, na sistematização, na interpretação das informações e na coconstrução da pesquisa. Assim, acaba se atribuindo características mais humanísticas e críticas, realizando uma interpretação da realidade de forma contextualizada a uma pesquisa que se queira etnopesquisa participativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; CUNHA, L. V. F. C. **Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica**. 1. ed. Recife: NUPEEA, 2010. (Coleção Estudos e Avanços).

ARAÚJO, P. C. A. **A cultura dos cordéis: território (s) de tessitura de saberes**. 2007, 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: <<http://btd.d.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4838/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 23/03/2016.

BARBOSA S. M. C.; BARBOSA, J. G. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. **Educação & Linguagem**, v. 11, n. 18, p. 238-256, jul./dez.. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/117/127>>. Acesso em: 15/02/2016.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, A. **La etnometodologia**. Madrid: Ediciones Cátedra S.A, 1988.

DIEGUES, A. C; ARRUDA, R. S. V; SILVA, V. C. F; FIGOLS, F. A. B; ANDRADE, D. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. COBIO-Coordenadoria da Biodiversidade. NUPAUB - Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras. **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo, 1999.

FUENTES G. A. Harold Garfinkel: la etnometodologia. **Revista de Sociología**, Santiago, n. 5, p. 115-127, 1990. Disponível em: <<http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27606/29273>>. Acesso em: 13/03/2016.

GARFINKEL, H. **Estudios en etnometodología**. Traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 1 n. 1, p. 149-168, ago./dez., 2003, <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13686/12546>>. Acesso em: 13 set. 2015.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

MACEDO, R. S. Hermes re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. **Revista da FAGED**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 32-45, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2900/2067>>. Acesso em: 15/02/2016.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. F. , GALEFFI, D. PIMENTEL, A. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-125. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278-03.pdf>>. Acesso em: 25/01/2016.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MARQUES, F. E. S. **Interpretação de produtos culturais**: contributos de uma abordagem etnometodológica aos estudos de comunicação. São Luís: UFMA, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/marques-ester-abordagem-etnometodo.pdf>>. Acesso em: 10/02/2016.

SILVA, M. P. L.; GUIMARÃES, O. S.; ALMASSY JR, A. A.; SILVA, F.; MARTINS, G. N. Levantamento etnobotânico e etnofarmacológico de plantas medicinais em comunidades rurais de Amargosa e Mutuípe – BA. **Magistra**, Cruz das Almas, v. 22, n. 1, p. 08-13, jan./mar. 2010. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/magistra/2000-atual/volume-22-ano-2010/996-numero-1-jan-mar>>. Acesso em: 25/03/2016.

VIERTLER, R. B. Métodos antropológicos como ferramenta para estudos em etnobiologia e etnoecologia. In: AMOROZO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Eds.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 11-29.

**INTERAÇÕES MEDICAMENTOSAS ENTRE IDOSOS NO USO DA
POLIFARMÁCIA EM UMA FUNDAÇÃO HOSPITALAR**

Ângela Pereira da Silva⁷³
Julyane Soares Ruas¹
Árlen Almeida Duarte de Sousa⁷⁴
Janini Tatiane Lima Souza Maia⁷⁵

RESUMO: O objetivo do estudo foi caracterizar as interações medicamentosas entre idosos no uso da polifarmácia em um hospital localizado no município de Montes Claros, no norte de Minas Gerais, Brasil. Trata-se de um estudo de caráter transversal, retrospectivo, documental e com abordagem quantitativa. A população estudada foi de idosos a partir de 65 anos com o uso da polifarmácia, sendo a amostra composta por 242 prontuários e prescrições médicas. A coleta dos dados aconteceu através de uma ficha de coleta elaborada pelos autores; os dados foram coletados na Farmácia Central do referido hospital. A análise dos dados se deu por meio das informações disponíveis no banco de dados do Micromedex 2.0. As interações que ocorreram em maior frequência foram as “moderadas”, sendo que a mais evidenciada foi “losartana x espirolactona” (n=149). Entre as interações graves destacou-se “omeprazol x clopidogrel” (n=71). O estudo evidenciou uma considerável frequência de interações medicamentosas entre os idosos, devido ao arsenal de fármacos que é composta a farmacoterapia desse público.

PALAVRAS-CHAVE: Polifarmácia. Idosos. Interações medicamentosas.

ABSTRACT: The aim of the study was to characterize drug interactions among the elderly in the use of polypharmacy in a hospital located in the municipality of Montes Claros, in northern Minas Gerais, Brazil. This is a cross-sectional, retrospective, documentary study with a quantitative approach. The study population consisted of elderly people over 65 years old with the use of polypharmacy, the sample being composed of 242 medical records and medical prescriptions. Data collection took place through a collection form prepared by the authors; the data were collected at the Central Pharmacy of that hospital. Data analysis was performed using information available in the Micromedex 2.0 database. The interactions that occurred most frequently were “moderate”, with the most evident being “losartan x spiro lactone” (n = 149). Among the serious interactions, “omeprazole x clopidogrel” stood out (n = 71). The study showed a considerable frequency of drug interactions among the elderly, due to the arsenal of drugs that comprise the pharmacotherapy of this public.

KEYWORDS: Polypharmacy. Seniors. Drug interactions.

⁷³ Graduandas em Farmácia pela Faculdade de Saúde e Humanidades Ibituruna (FASI). E-mail: angelasilva846@yahoo.com.br; julyane-03@hotmail.com

⁷⁴ Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: arlen.duarte@funorte.edu.br

⁷⁵ Doutora em Fitotecnia (produção vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: janini.tatiane@funorte.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento é um processo comum ao desenvolvimento humano, caracterizado por mudanças neurobiológicas estruturais, fisiológicas e químicas que incidem sobre o organismo, ligados a fatores ambientais, socioculturais, qualidade e estilo de vida (ESQUENAZI; SILVA; GUIMARÃES, 2014).

Entre as diversas alterações fisiológicas que acometem o idoso estão o aumento de tecido adiposo, a diminuição da atividade metabólica e do metabolismo hepático que prejudicam a absorção e biodisponibilidade dos medicamentos (SILVA *et al.*, 2017). Devido ao envelhecimento, ocorrem também modificações renais e hepáticas que reduzem a taxa de filtração glomerular, aumentando a concentração plasmática do fármaco e levando a uma resposta farmacológica maior que pode vir a causar toxicidade no organismo (MANSO; BIFFI; GERARDI, 2015).

É comum, na prática clínica, a associação entre medicamentos devido a várias condições de saúde que acometem idosos com idade acima de 65 anos, o que contribui para o crescente uso da polifarmácia (OLIVEIRA; SANTOS, 2016). A polifarmácia é caracterizada pelo uso simultâneo de cinco ou mais medicamentos, constituindo uma prática recorrente entre os idosos (RAMOS *et al.*, 2016). Estudo realizado com 8.803 usuários de Centros de Atenção Primária à Saúde em 272 cidades brasileiras confirmou que 9,4% dos participantes praticavam a polifarmácia, sendo que 32% possuíam 65 anos ou mais (NASCIMENTO *et al.*, 2017).

A polifarmácia contribui para o aumento da utilização indiscriminada de medicamentos, o que dificulta o controle apropriado das condições de saúde do idoso. Esta situação pode criar dificuldades na adesão ao tratamento, erros de medicação, interações entre medicamentos, reações adversas, prejuízos à qualidade de vida e contribui para o crescente surgimento de morbimortalidade entre os idosos (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016).

Os grupos de medicamentos que mais geram o uso da polifarmácia pelos idosos são os prescritos para tratamento de doenças cardiovasculares, trato gastrointestinal, metabólicas e neurológicas (PEREIRA *et al.*, 2017). Estudo

desenvolvido em uma Unidade Básica de saúde no município de Ijuí – RS apontou que mais de 90% dos medicamentos prescritos, tanto para homens quanto para mulheres, são indicados para o tratamento de doenças do sistema cardiovascular, seguidos pelos que atuam no sistema digestivo e metabolismo (RIBAS; OLIVEIRA, 2014).

Interação medicamentosa é uma resposta farmacológica ou clínica à administração de uma combinação de medicamentos, diferente dos efeitos de dois agentes dados separadamente. O resultado final pode elevar ou reduzir os efeitos de um ou ambos os princípios ativos ou causar um novo efeito não relacionado (ANVISA, 2002). As interações medicamentosas entre fármacos podem vir a ser potencialmente letais, ou causar danos irreversíveis a saúde do paciente idoso, podendo causar prejuízos em sua resposta clínica e aumentando o tempo de internação (SCRIGNOLI; TEIXEIRA; LEAL, 2016).

Destaca-se o quão amplas são as variáveis ao redor de uma pessoa na terceira idade, faixa etária na qual surgem várias doenças que levam a outras consequências, como a polifarmácia e as interações medicamentosas. Diante do exposto, o objetivo do estudo foi caracterizar as interações medicamentosas entre idosos no uso da polifarmácia em um hospital localizado no município de Montes Claros, no norte de Minas Gerais.

2 MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal, retrospectivo, documenta com abordagem quantitativa, realizado em um hospital localizado no município de Montes Claros – MG. O campo de estudo é considerado uma das principais instituições hospitalares do norte de Minas Gerais, o qual atende municípios próximos e do sul da Bahia, abrangendo, aproximadamente, 1.500.000 indivíduos dos quais mais de 80% são usuários do SUS. A unidade escolhida para a realização do estudo foi a Farmácia Central do referido hospital.

Participaram do estudo os idosos a partir de 65 anos que faziam uso da polifarmácia e que estiveram internados nesse mesmo hospital no período de janeiro a maio de 2019. Para compor a amostra, foram selecionados 242 prontuários e prescrições médicas. Esse número amostral foi determinado

considerando um nível de confiança de 95% e um erro amostral de 5%, uma vez que eram atendidos aproximadamente, por semana, 400 idosos com uso de polifarmácia.

As unidades de internação selecionadas para a realização do estudo foram a clínica médica, apartamento II, neurologia e cardiologia. Foram coletados prontuários e prescrições que possuíam dados legíveis e foram excluídas as prescrições que já haviam sido analisadas e passadas para a ficha de coletade dados, em que não houve alterações dos medicamentos prescritos. Não compuseram a amostra, prontuários e prescrições médicas de pacientes com idade inferior a 65 anos e que não faziam uso de polifarmácia.

A coletade dados ocorreu por meio de uma ficha dividida em dados do paciente (sexo, idade, mês da internação) e dados clínicos (diagnóstico, medicamentos prescritos, interações e nível de severidade das interações).

Os dados obtidos foram tabulados em uma planilha *Microsoft Excel®* e a análise se deu através das informações disponíveis no banco de dados do *Micromedex 2.0*. De acordo com a gravidade, as interações medicamentosas foram classificadas como “leve”, “moderada” e “grave”; os efeitos dessas interações também foram verificadas através do *Micromedex 2.0*.

Para a análise dos dados, foi utilizada estatística descritiva e teste qui-quadrado para verificar o grau de associação entre as variáveis, utiizando-se o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) versão 22.0.

Respeitando os princípios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo parecer favorável de número 3.175.459.

3 RESULTADOS

A média de idade dos participantes da pesquisa foi de 79,5 anos, enquanto que o número de interações, em média, foi de 2,4. A Tabela 1 mostra a caracterização dos idosos investigados.

Tabela 1. Caracterização dos participantes. Montes Claros – MG, Brasil. 2019. (n=272).

| Variáveis | Frequência | % |
|-----------|------------|---|
|-----------|------------|---|

| | | |
|---------------------------------------|-----|------|
| Sexo | | |
| Feminino | 144 | 59,5 |
| Masculino | 98 | 40,5 |
| Faixa etária | | |
| 65-69 | 56 | 23,1 |
| 70-74 | 27 | 11,2 |
| 75-79 | 52 | 21,5 |
| 80-84 | 69 | 28,5 |
| 85-89 | 29 | 12,0 |
| 90-94 | 09 | 03,7 |
| Principais doenças | | |
| Angina | 19 | 07,9 |
| Arritmia Cardíaca | 09 | 03,7 |
| Asma | 09 | 03,7 |
| Bronquite Crônica | 03 | 01,2 |
| Diabetes | 21 | 08,7 |
| Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica | 07 | 02,9 |
| Hepatomegalia | 06 | 02,5 |
| Influenza (gripe) e Pneumonia | 14 | 05,8 |
| Insuficiência Cardíaca | 72 | 29,8 |
| Síndrome Coronariana Aguda | 35 | 14,5 |
| Transtorno da Valva Pulmonar | 06 | 02,5 |
| Outras | 41 | 16,9 |
| Número de interações | | |
| 00 | 28 | 11,6 |
| 01 | 47 | 19,4 |
| 02 | 55 | 22,7 |
| 03 | 55 | 22,7 |
| 04 | 30 | 12,4 |
| 05 | 21 | 08,7 |
| 06 | 03 | 01,2 |
| 07 | 03 | 01,2 |

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 2 ilustra as principais doenças apresentadas pelos indivíduos pesquisados em função do sexo e idade. É possível observar que não exista diferença significativa ($p > 0,05$) entre homens e mulheres em relação ao tipo de doença apresentada. O maior índice observado, em ambos os sexos, foi “Insuficiência Cardíaca”.

Tabela 2. Principais doenças (sexo e idade). Montes Claros – MG, Brasil. 2019.

| | Angina | Diabetes | Influenza (gripe) e Pneumonia | Insuficiência Cardíaca | Síndrome Coronariana Aguda | Total |
|---------------------|--------|----------|-------------------------------|------------------------|----------------------------|-------|
| Sexo | | | | | | |
| Feminino | 14 | 15 | 09 | 34 | 14 | 144 |
| Masculino | 05 | 06 | 05 | 38 | 22 | 98 |
| P | | | | 0,10 | | |
| Faixa etária | | | | | | |
| 65-69 | 00 | 09 | 04 | 21 | 10 | 56 |
| 70-74 | 05 | 02 | 00 | 03 | 10 | 27 |
| 75-79 | 07 | 09 | 00 | 19 | 02 | 52 |
| 80-84 | 05 | 01 | 09 | 16 | 08 | 69 |
| 85-89 | 02 | 00 | 01 | 11 | 04 | 29 |
| 90-94 | 00 | 00 | 00 | 02 | 02 | 09 |
| P | | | | 0,00 | | |
| Total | 19 | 21 | 14 | 72 | 36 | 242 |

p>0,05 – não significativo pelo teste qui-quadrado.

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à faixa etária, observou-se significância ($p=0,00$), ou seja, existe diferença do tipo de doença acometida entre os participantes e a faixa etária apresentada. Os dados mostram que a “Insuficiência Cardíaca” foi a mais evidenciada e a faixa etária que mais se destacou foi de 65-69 anos ($n=21$), seguida pela 75-79 ($n=19$).

A Tabela 3 revela a gravidade das interações observadas entre os medicamentos em função do sexo e da faixa etária. Observa-se que em ambas as categorias foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. A maioria daqueles que apresentaram interação leve foi do sexo feminino com apenas um tipo de interação ($n=47$); em relação à faixa etária, isso também foi observado nas idades entre 75-79 anos ($n=18$).

Tabela 3. Gravidade das interações entre os medicamentos. Montes Claros – MG, Brasil. 2019.

| | Leve | | | Moderada | | | | | Grave | | | Total | |
|-------------|------|------|----|----------|------|----|----|----|-------|----|-------|-------|-----|
| | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 | 1 | | 2 |
| Sexo | | | | | | | | | | | | | |
| Feminino | 86 | 47 | 11 | 20 | 71 | 41 | 12 | 00 | 00 | 00 | 50 | 10 | 144 |
| Masculino | 84 | 08 | 06 | 13 | 32 | 18 | 27 | 05 | 03 | 03 | 25 | 11 | 97 |
| P | | 0,00 | | | 0,00 | | | | | | 0,023 | | |

Faixa etária

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|
| 65-69 | 37 | 12 | 07 | 11 | 26 | 14 | 04 | 01 | 00 | 00 | 10 | 01 | 55 |
| 70-74 | 13 | 11 | 03 | 05 | 08 | 08 | 06 | 00 | 00 | 00 | 08 | 03 | 27 |
| 75-79 | 29 | 18 | 05 | 03 | 20 | 14 | 10 | 03 | 02 | 00 | 14 | 03 | 52 |
| 80-84 | 58 | 10 | 01 | 10 | 33 | 13 | 12 | 01 | 00 | 01 | 25 | 05 | 69 |
| 85-89 | 25 | 04 | 00 | 02 | 14 | 09 | 03 | 00 | 01 | 00 | 15 | 07 | 29 |
| 90-94 | 08 | 00 | 01 | 02 | 02 | 01 | 04 | 00 | 00 | 03 | 03 | 02 | 09 |
| P | | 0,00 | | | | 0,00 | | | | | 0,00 | | |
| Total | 170 | 55 | 17 | 33 | 103 | 59 | 39 | 05 | 03 | 145 | 75 | 21 | 241 |

p>0,05 – não significativo pelo teste qui-quadrado.

Fonte: dados da pesquisa.

A presença de apenas uma interação moderada foi a que mais se destacou entre as categorias sexo e faixa etária (Tabela 3). Observa-se que entre o sexo, também foi maior entre as mulheres (n=71) como na faixa etária de 80-84 anos (n=33).

A Figura 1 apresenta a relação das interações observadas na amostra analisada. Observa-se que o maior número de interações foi entre os medicamentos “Losartana x Espirionolactona”, seguida de “Digoxina x Sinvastatina”. A Figura 2 elenca os principais medicamentos apontados pela pesquisa.

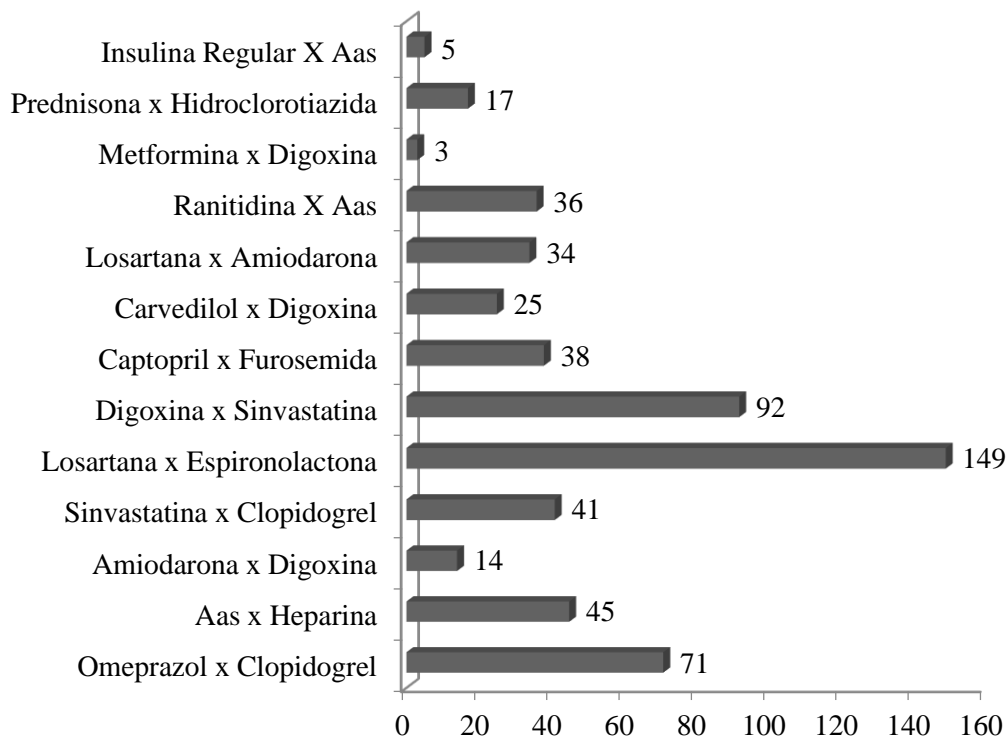


Figura 1. Principais interações medicamentosas observadas.

*Aas (Ácido acetilsalicílico).
Fonte: dados da pesquisa.

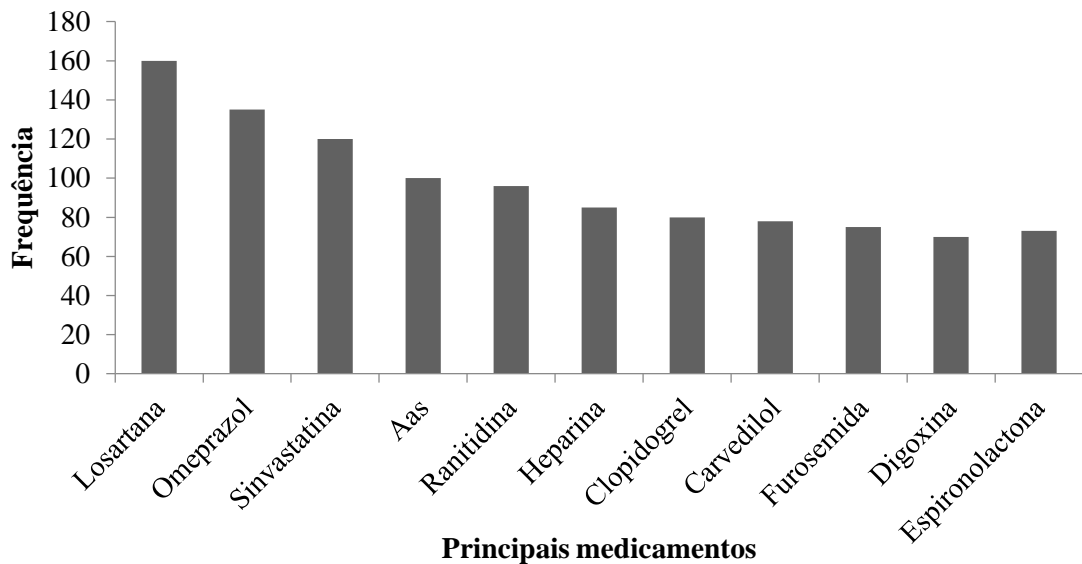


Figura 2. Ranking dos 10 principais medicamentos transcritos.
*Aas (Ácido acetilsalicílico).
Fonte: dados da pesquisa.

4 DISCUSSÃO

Inicialmente, nota-se que os pacientes do gênero feminino constituem a maior parte da amostra estudada; o mesmo foi verificado por Silveira *et al.* (2013) em um estudo transversal sobre internações hospitalares de idosos no Brasil, em que 55,5% dessas internações foram relativas ao sexo feminino. A prevalência da polifarmácia também foi relacionada às mulheres e associadas ao aumento da idade, resultado semelhante encontrado por Pereira *et al.* (2017) em estudo realizado em Florianópolis – SC sobre o uso da polifarmácia entre idosos, em que o índice da mesma foi maior em mulheres acima de 80 anos.

A principal doença relacionada ao sexo e à idade foi a Insuficiência Cardíaca em ambos os sexos e na faixa etária de 65-69 anos. O Departamento de Insuficiência Cardíaca da Sociedade Brasileira de Cardiologia retrata que a incidência de Insuficiência Cardíaca é maior entre os indivíduos a partir de 65 anos e que essa faixa etária é responsável por 18% das hospitalizações no Brasil (DIC-SBC, 2019).

Scientia y Humanity

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

As interações classificadas como “moderadas” tratam-se de interações clinicamente significativas, cujas combinações devem ser evitadas, assim, é necessário destacar a importância clínica que deve ser dada a ela na terapia medicamentosa. A combinação entre “Losartana x Espironolactona” (n=149) foi a mais identificada entre as interações “moderadas” e pode resultar em aumento do risco de hipercalemia (DRUGS, 2019). Ribeiro Neto, Costa Júnior e Crozara (2017), ao avaliar as potenciais interações medicamentosas entre uma população atendida no ambulatório de um Serviço de Acompanhamento Farmacoterapêutico em um total de 37 pacientes, identificaram um indivíduo que apresentou quatro interações potenciais, sendo que uma delas, considerada de gravidade alta, foi entre “Losartana x Espironolactona”.

A segunda interação mais observada foi “Digoxina x Sinvastatina” (n=92) que pode ocasionar aumento dos níveis de digoxina no plasma, uma vez que esse medicamento possui um pequeno índice terapêutico, contribuindo para o um risco maior da intoxicação digitalica, intensificado na pessoa idosa (ACS, 2015).

As interações graves mais frequentes foram: “Omeprazol x Clopidogrel” (n=71) que pode ocasionar redução das concentrações plasmáticas do metabólito ativo doclopidogrel e consequente redução da sua atividade antiplaquetária (FURTADO *et al.*, 2016), seguida por ácido “Acetil salicílico (Aas) x Heparina” (n= 45) que pode ocasionar aumento do risco de sangramento. Esses resultados foram evidenciados por Veloso *et al.* (2019) em estudo realizado em um hospital público localizado em Belo Horizonte – MG em uma amostra composta por 237 idosos; os autores avaliaram os fatores relacionados às interações medicamentosas. Observou-se que 85% das interações identificadas eram moderadas, entre elas: “Losartana x Clopidogrel” e “Digoxina x Sinvastatina”. Entre as interações graves “Aas x clopidogrel” (n=46) foi uma das mais frequentes.

Os medicamentos mais utilizados foram os que atuam no sistema cardiovascular, seguidos dos que atuam no sistema digestivo. Esses achados são coerentes com o perfil epidemiológico de Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil e com a alta prevalência de fatores de risco cardiovasculares entre os idosos já evidenciada neste estudo. Em um estudo

transversal realizado em 2017 no município de Aiquara – BA foi demonstrado que os medicamentos que mais levam ao uso da polifarmácia são para o sistema cardiovascular como a Losartana, Sinvastatina e Aas, em seguida, os que atuam no trato alimentar como Omeprazol e Ranitidina (SALES; SALES; CASOTTI, 2017).

Os fármacos Clopidogrel, Aas e Digoxina foram os mais envolvidos entre as interações medicamentosas identificadas e mais frequentes entre as mulheres; resultado que acompanha os achados na literatura (PASSOS *et al.*, 2012).

É importante salientar que durante este estudo o quadro clínico dos pacientes, cujas prescrições foram analisadas, não foi avaliado. No entanto, alguns efeitos das interações medicamentosas são desejados pela equipe médica, dependendo da evolução clínica do paciente. As interações medicamentosas podem ser benéficas e úteis quando empregadas com a finalidade de alterar a dose de uma droga, reduzir efeitos adversos ou prolongar a duração de um efeito (SALES; SALES; CASOTTI, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou uma considerável frequência de interações medicamentosas. Foi possível constatar que as interações mais prevalentes foram leves, mais presentes entre as mulheres, com destaque para a interação entre os medicamentos “Losartana x Espirilactona”. Essa é a população mais propícia às interações, devido ao arsenal de fármacos que compõe a sua farmacoterapia.

REFERÊNCIAS

ACS. American Geriatrics Society . Updated Beers Criteria for Potentially Inappropriate Medication Use in Older Adults. By the American Geriatrics Society 2015. Beers Criteria Update Expert Panel. **Journal of the American Geriatrics Society**, v. 63, n. 11, p. 2227-2246, 2015.

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Consulta Pública nº 2, de 8 de janeiro de 2002.** Disponível em :

Scientia y Humanity

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

www4.anvisa.gov.br/base/visadoc/CP/CP%5B2723-1-0%5D.PDF. Acesso em: 30 maio 2019.

DIC-SBC. **Departamento de Insuficiência Cardíaca da Sociedade Brasileira de Cardiologia.** Disponível em: <http://departamentos.cardiol.br/sbc-deic/profissional/>. Acesso em: 14 maio 2019.

DRUG. **Drug Interactions Checker.** Disponível em: https://www.drugs.com/drug_interactions.html. Acesso em: 11 set. 2019.

ESQUENAZI, D.; SILVA, S. B.; GUIMARÃES, M.A. Pathophysiological aspects of human aging and falls in the elderly. **HUPE Magazine**, v.13, n.2, 2014.

FURTADO, R. H. *et al.* Drug interaction between clopidogrel and ranitidine or omeprazole in stable coronary artery disease: A double-blind, double dummy, randomized study. **American Journal of Cardiovascular Drugs**, v. 16, n. 4, p. 275-284, 2016.

MANSO, E. M. G.; BIFFI, E. C. A.; GERARDI, T. J. Inadequate prescription of drugs to elderly people with chronic diseases in a health plan in the city of São Paulo. **Brazilian Journal of Geriatrics and Gerontology**, v. 18, n. 1, p. 151-164, 2015.

NASCIMENTO, R. C. R. M. *et al.* Polypharmacy: a challenge for the primary care of the Brazilian Unified Health System. **Journal of Public Health**, v. 51, Supl. 2, p. 1-19, 2017.

OLIVEIRA, L. P. B. A.; SANTOS, S. M. Uma revisão integrativa sobre uso de medicamentos por idosos na atenção primária à saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. 1, p. 74-163, 2016.

PASSOS, M. M. B. *et al.* Interações medicamentosas em pacientes internados na clínica médica de um hospital de ensino e fatores associados. **Revista Brasileira de Farmácia**, v. 93, n. 4, p. 450-456, 2012.

PEREIRA, K. G. *et al.* Polifarmácia em idosos: um estudo de base populacional. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 20, n. 2, p. 335-344, 2017.

RAMOS, L. R. *et al.* Polifarmácia e polimorbidade em idosos no Brasil: um desafio de saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, supl.2, p.1-9, 2016.

RIBAS, C.; OLIVEIRA, K. R. Perfil dos medicamentos prescritos para idosos em uma Unidade Básica de Saúde do município de Ijuí- RS. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 17, n. 1, p. 99-114, 2014.

RIBEIRO NETO, L. M.; COSTA JÚNIOR, V. L.; CROZARA, M. A. Interações medicamentosas potenciais em pacientes ambulatoriais. **O Mundo da Saúde**, v. 41, n. 1, p. 107-115, 2017.

Scientia y Humanity

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

RODRIGUES, M. C. S.; OLIVEIRA, C. Interações medicamentosas e reações adversas a medicamentos em polifarmácia em idosos: uma revisão integrativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 24, n.1, p. 1-24, 2016.

SALES, A. S.; SALES, M. G. S.; CASOTTI, C. A. Perfil farmacoterapêutico e fatores associados à polifarmácia entre idosos de Aiquara, Bahia, 2014. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 26, n. 1, p. 121-132, 2017.

SCRIGNOLI, C. P.; TEIXEIRA, V. C. M. C.; LEAL, D. C. P. Interações medicamentosas entre fármacos mais prescritos em unidade de terapia intensiva adulta. **Revista Brasileira de Farmácia Hospitalar e Serviços de Saúde**, v. 7, n. 2, p. 26-30, 2016.

SILVA, S. C. M. *et al.* Alterações fisiológicas do idoso e seu impacto na ingestão alimentar: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. Esp., n. 6, p. 288-295, 2017.

SILVEIRA, R. E. *et al.* Gastos relacionados a hospitalizações de idosos no Brasil: perspectivas de uma década. **Gestão e Economia em Saúde**, v. 11, n.4, p. 20-514, 2013.

VELOSO, R. C. S. G. *et al.* Fatores associados às interações medicamentosas em idosos internados em hospital de alta complexidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 1, p. 17-26, 2019.

NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS NA EPT: ESTAMOS PREPARADOS?

Amanda Resende Piassi⁷⁶

⁷⁶ Mestra em Geofísica Espacial. Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ponte Nova. amanda.piassi@ifmg.edu.br.

Scientia y Humanity

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

Luciano Vilas Boas Espiridião⁷⁷
Glauca Xavier⁷⁸

RESUMO: O mundo do século XXI é globalizado, interativo e dinâmico. Os avanços tecnológicos permitiram e permitem, cada vez mais uma integração de diferentes culturas e saberes. O contexto escolar também acompanhou essa revolução, pode-se dizer que a escola se tornou, nas últimas décadas, um ambiente em que a diversidade precisa ter lugar de destaque. Temos, no contexto escolar, diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, físicas, de aprendizagem, entre outras. Um ambiente diverso é um ambiente propício para contínua troca de experiências e aprendizado, porém, tornar efetiva essa inclusão é um desafio complexo. Nesse contexto, o presente artigo traz um relato sobre uma experiência, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de inclusão de um aluno cego vivenciada em um campus do Instituto Federal de Minas Gerais. Para isso, foi realizada uma pesquisa com os professores da instituição, a fim de se mapear os principais problemas e demandas encontrados por eles. Os resultados evidenciaram problemas relacionados à escola e à preparação dos docentes que podem comprometer o processo de inclusão do aluno e conseqüentemente a formação dele. A partir da análise dos resultados, foi elaborada uma discussão acerca da complexidade e dos desafios da inclusão escolar na EPT.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Inclusão de alunos cegos, Institutos Federais.

ABSTRACT: The 21st century world is globalized, interactive and dynamic. Technological advances enable greater integration of different cultures and knowledge. School education also followed this revolution, it can be said that the school has become, in the last decades, a place where diversity needs to be highlighted. In the educational context there are cultural, social, ethnic, religious, physical, learning differences, among others. A diverse environment is opportune for exchanging experiences and learning, however, effective inclusion is a complex challenge. In this context, this article brings a report of an experience of inclusion of a blind student on Professional and Technological Education occurred in a campus of the Federal Institute of Science and Technology. A research was carried out with the teachers of the institution in order to map the main problems and demands found in the inclusion process. Through the results obtained by the research many problems were explained and a discussion was raised about the complexity and challenges of School Inclusion.

KEYWORDS: Inclusive education. Inclusion of blind students. Federal Institutes.

1 INTRODUÇÃO

Inclusão escolar é hoje definida como o acolhimento a todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino. Embora a inclusão trate de múltiplos aspectos, que vão desde gênero, contextos socioeconômicos, deficiências cognitivas e físicas, o termo é mais frequentemente associado à inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais específicas. A prática propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores

⁷⁷ Mestre em Ciência da Computação. Instituto Federal de Minas Gerais. Campus Ponte Nova
luciano.espiridiao@ifmg.edu.br.

⁷⁸ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Instituto Federal de Minas Gerais- Campus
Ribeirão das Neves. glauca.xavier@ifmg.edu.br.

Scientia y Humanity

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

e atitudes e que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar.

Avaliando o histórico da educação no Brasil, constata-se que, anteriormente à década de 60, todos os alunos com necessidades educacionais especiais eram excluídos das escolas, ora isentados da frequência, devido à uma suposta incapacidade, ora confinados em instituições consideradas, naquele contexto, adequadas àquelas limitações apresentadas (MAZZOTA, 2001).

As referências à inclusão surgem somente no final da década de 80, com a Constituição Brasileira de 1988, em que, no artigo 208, há a referência ao atendimento de alunos com necessidades especiais, “preferencialmente” em turmas de Ensino Regular. O movimento da inclusão começa então a propor um único sistema educacional de qualidade para todos, em que os discentes são assim compostos por estudantes com ou sem deficiência ou outros tipos de condição atípica (DA SILVA FARIAS, 2018)

Os avanços continuam e, finalmente, em 1998, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/ 96), que determina que pessoas com necessidades educacionais especiais sejam incluídas em escolas de Ensino Regular. A LDB reafirma o direito à educação pública e gratuita para as pessoas portadoras de necessidades especiais e se estabelece em seu capítulo V que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Da mesma forma, as reformulações legislativas no contexto abordado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, institui que “os sistemas de ensino

devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001, p. 69). E, mais recentemente, a Lei n. 13.409/2016, foi responsável por alterar significativamente a forma como as Instituições Federais de Ensino (IFEs) passam a disponibilizar suas reservas de vaga direcionadas a essa população (BRASIL, 2016).

Pode-se afirmar que o processo de inclusão é mais um dos itens básicos para o avanço em direção à igualdade de direitos entre os indivíduos que formam a sociedade. Trata-se, portanto, do direito que qualquer cidadão tem de integrar e participar de todas as dimensões dos ambientes sociais, sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Em garantia a essa condição como já mencionado no texto, no contexto brasileiro, foram aprovadas as Leis que a impõem (Brasil, 1989, 1996, 2006, 2008; ONU, 2006, 2007). Porém, apesar de a luta para a universalização do acesso à escola ter avançado significativamente no Brasil e no mundo, em termos legais, existe hoje um desafio tão grande quanto: a luta pelo direito de permanecer na escola e não ser excluído do processo educacional (GUIMARÃES, 2002).

Um dos tipos de deficiência é a visual, ela apresenta um caráter complexo e merece atenção especial da comunidade escolar. De acordo com o Decreto N° 5.296/2004, são considerados deficientes visuais duas categorias de pessoas: os cegos e os que possuem baixa visão (BRASIL, 2004). Segundo CARMARGO (2012) pode ser considerada cega toda pessoa cuja acuidade visual permita que ela consiga enxergar a 20 metros de distância aquilo que uma pessoa de visão comum veria a 400 metros. Segundo o mesmo autor, o entendimento de “cegueira” como ausência de visão não é assim explicitado legalmente. É importante destacar ainda que a cegueira pode ser nata ou adquirida no decorrer da vida. Além disso, é importante ter a sensibilidade de compreender que nem todos os alunos cegos dominam Braille⁷⁹ e nem todos os professores foram preparados previamente para receber o aluno cego.

⁷⁹ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Braille>

Por meio dessas e outras considerações, percebe-se que a efetivação da inclusão de um aluno cego se dá por meio de três princípios gerais: a presença do aluno com deficiência na escola regular, a adequação da mencionada escola às necessidades de todos os seus participantes, e a adequação, mediante o fornecimento de condições, do aluno com deficiência ao contexto da sala de aula (SASSAKI, 1999).

2 INCLUSÃO EM EPT: O CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados em 2008, por meio da Lei nº 11.892, como parte da reestruturação da educação profissional, ocorrida durante os anos 2000, a partir da transformação das escolas técnicas federais e dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) em novas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, mantendo a responsabilidade de oferta dos cursos técnicos de nível médio e ampliando sua abrangência geográfica para todos os estados (BRASIL, 2008). Ressalta-se ainda que os IF são autarquias especiais de base educacional humanístico-técnico-científica, na qual se articulam a educação superior, básica e profissional, no formato multicurricular e multicampus, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar (MEC, 2010a).

Segundo Nogueira (2019), a Educação Profissional e Tecnológica sempre esteve associada ao mundo do trabalho e ao fazer técnico e, por consequência, essa modalidade esteve, historicamente, relacionada à acentuação da exclusão de grupos específicos da comunidade escolar. A autora relata ainda, que a luta por uma agenda voltada para execução de políticas inclusivas merece esforços, discussões, estudos e práticas aprofundadas para que se aprimorem as condições de ensino-aprendizagem no contexto desses espaços.

Nesse contexto, uma ação dos Institutos Federais de Minas Gerais para promover a inclusão foi a criação do NAPNEE, um núcleo de assessoramento que articula as ações de inclusão, acessibilidade e o atendimento educacional especializado nos *campi* dos IF. Esse órgão foi criado por meio de uma resolução específica em cada estado, o texto a seguir trata da resolução criada em Minas Gerais:

Scientia y Humanity

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

Criação da Resolução N° 22, de 03 de novembro de 2016, que dispõe sobre a regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE do IFMG. O anexo desta Resolução trata das disposições gerais dos referidos núcleos, bem como de sua natureza e finalidade, atribuições, constituição e organização, atribuições dos membros, além de seu funcionamento e condições básicas. (IFMG, 2016, p. 55).

A partir dessa resolução, o IFMG passou a se organizar sistematicamente e após a promulgação da Resolução nº 22/2016 o funcionamento e as atribuições dos NAPNE foram implantados em todos os *campi* do IFMG.

O NAPNEE tem por missão promover a convivência, o respeito à diferença e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva. (IFMG, 2016, p.1).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo estudar o processo de inclusão de um aluno cego no ambiente escolar, baseando-se em uma experiência vivida em um dos *campi* do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Com a presente pesquisa, pretende-se mapear, a partir de relatos dos professores, as dificuldades e desafios da escola que recebe um aluno com cegueira total e discutir formas de superar esses desafios.

Este texto está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, os autores remetem-se à apresentação da instituição a fim de apresentar as características da instituição e o contexto da inclusão do aluno nela. Posteriormente, há a descrição metodológica adotada na investigação e, por conseguinte, na quarta seção, os resultados obtidos e análises. Por fim, nas considerações finais, é demonstrada a complexidade do processo de Inclusão de um aluno cego no ambiente escolar e as contribuições do trabalho para a comunidade acadêmica. Admite-se, entretanto, que as reflexões sobre a temática central estão diluídas ao longo do texto, são processuais e, por isso, não se concentram propriamente na quinta seção, destinada às conclusões.

3METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa exploratória. Essa metodologia procura conhecer as características de um fenômeno e encontrar explicações das causas e consequências dele

(RICHARDSON, 1989). Quanto a obtenção dos dados, foi realizada por meio de questionários. O questionário foi escolhido por ser um dos métodos mais utilizados para obter informações, o que se justifica pelo fato de ter baixo custo, garantir o anonimato e conter informações para as questões específicas (CHAER. G, 2012).

A escolha dessa metodologia se justifica pelo objetivo do trabalho que é identificar os avanços e desafios do processo de inclusão do aluno, a partir de relatos dos docentes envolvidos no processo. Busca-se ainda, analisar se as práticas estão ou não de acordo com as leis brasileiras, podendo o estudo ser utilizado por outras instituições de ensino.

O trabalho foi realizado no período de janeiro de 2019 a março de 2020. O aluno, Joao Batista⁸⁰, protagonista da investigação, consentiu com a pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante (TCLE). Além do estudante, participaram da pesquisa os docentes do campus, que responderam a um questionário de forma anônima disponibilizado pela plataforma *Google Forms*.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, são apresentados os resultados da pesquisa realizada com docentes que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFMG em um Campus do IFMG. O universo é constituído por um conjunto de 15 professores não identificados, sendo oito deles da área propedêutica e sete das áreas técnicas. Quanto ao grau de formação, 73,3% da amostra possui mestrado enquanto 26,7% são doutores.

Tabela 1 – Questionário aplicado aos docentes.

| Dimensão | Perguntas |
|--|---|
| Pers Experiência e pectiprática docente | 1- Qual a sua área de atuação? |
| | 2- Qual o seu grau de formação? |
| | 3 - Qual o seu tempo de experiência como professor? |
| | 4 - Você já trabalhou com alunos com deficiência visual antes? |
| | 5 - Você possui conhecimento sobre a Lei 9394 de 1996 (conhecida como a Lei que Consagrou o Processo de inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares brasileiras) ? |
| Pers pectiprática docente va em relaç | 6- Quais suas principais dificuldade em lecionar para o aluno? |
| | 7- Você tem adaptado aulas para o aluno? |

⁸⁰ Nome fictício.

| | |
|--|--|
| Perspectiva em relação à escola | 8- Caso tenha respondido sim para a pergunta anterior, explique-nos quais estratégias tem utilizado. |
| | 9- Em relação ao ambiente em sala de aula, ao lecionar para o João Batista o que você percebe? |
| | 10- Em relação aos estagiários, como você qualifica o trabalho deles junto ao João Batista? |
| | 11- Em relação aos pedagogos, como você qualifica o trabalho deles junto ao aluno? |
| | 12- O Campus oferece cursos de capacitação e treinamentos para o aprimoramento de seu trabalho com alunos especiais? |
| | 13- Caso tenha respondido “Sim” na pergunta 12, você tem participado destes cursos? |

A última pergunta (Tabela 2) do questionário foi livre e aberta, ou seja, um campo para o docente tecer considerações acerca do tema e da pesquisa:

Tabela 2 – Pergunta aberta aos docentes

“Por favor, escreva aqui alguma opinião a respeito do assunto (Educação Inclusiva) ou sobre essa pesquisa. (Não é obrigatório, mas desejável)”.

4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS REPOSTAS

Para a terceira pergunta do questionário, a qual se referia ao tempo de experiência de cada professor, os resultados estão explicitados na Figura 1. Pode-se verificar, pelas análises, que o corpo docente do campus pesquisado é, em sua maioria, composto por professores que tem até cinco anos de experiência, ou seja: um corpo docente relativamente jovem.

A quarta pergunta do questionário foi em relação a experiências anteriores com alunos deficientes visuais. Como era esperado, em um corpo docente jovem (Figura 4), apenas 13,3% da amostra alegou já ter tido tais experiências, ou seja, dos 15 professores que participaram da pesquisa, apenas dois já trabalharam com alunos com algum tipo de deficiência.

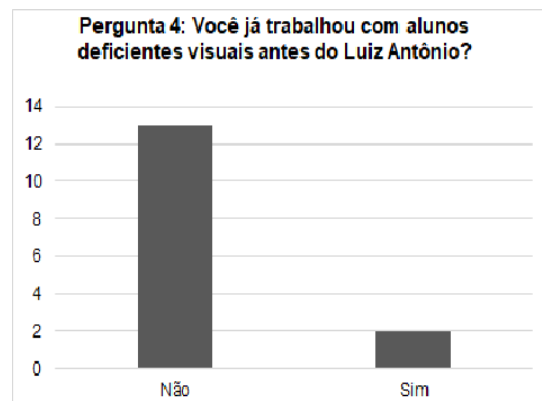
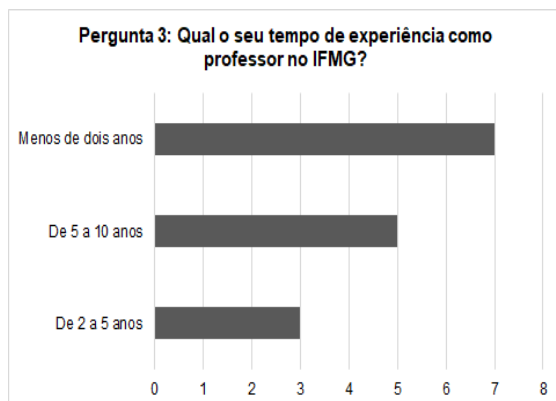


Figura 2: Gráficos referente às perguntas 3 e 4.

A quinta pergunta do questionário teve como foco mapear o conhecimento dos professores acerca da legislação brasileira que discorre sobre a inclusão escolar. Os resultados estão explicitados no gráfico da Figura 2. É possível perceber que há pouco conhecimento por parte dos docentes, em relação à inclusão e suas determinações legais. Apenas um deles considerou ter um amplo conhecimento do assunto, onze docentes relataram que sabiam da existência da Lei, mas admitiram possuir pouco conhecimento e três deles afirmaram que desconheciam a Lei.

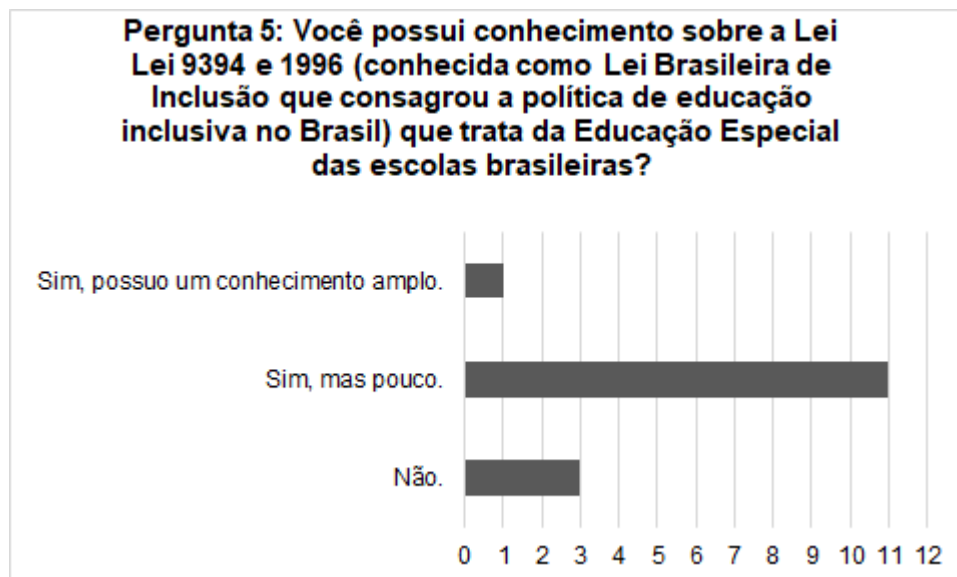


Figura 3: Gráfico referente a pergunta 5, que faz referência sobre o grau de conhecimento sobre a LDBN 9394/ 96

A pergunta 6 fazia referência às principais dificuldades encontradas pelos professores ao lecionarem para o João Batista. Foram dadas cinco opções de

respostas, das quais os professores poderiam escolher mais de uma. As respostas constam na Figura 3.

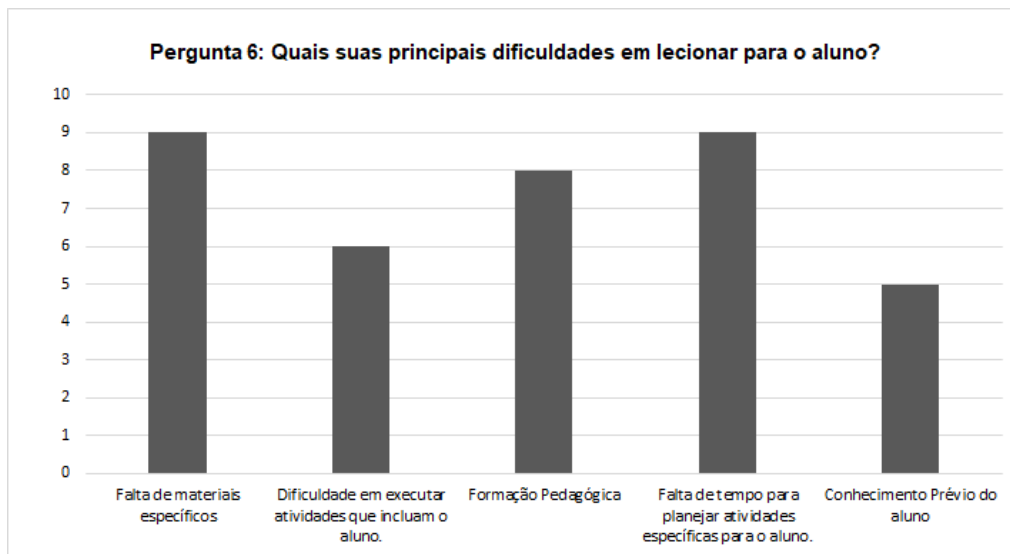


Figura 4: Gráfico explicitando os resultados da Pergunta 6, que faz referência sobre as dificuldades encontradas pelos docentes ao lecionar para o aluno cego

Como é possível observar (Figura 3), 100% dos professores marcaram mais de uma alternativa, as que tiveram mais marcações foram (a) Falta de materiais Específicos, (b) Falta de tempo para planejar atividades específicas para o aluno e (c) Formação Pedagógica. Seis professores relataram ainda que têm dificuldades em executar atividades que incluam o aluno e cinco docentes responderam que a falta de conhecimento prévio dele é algo que dificulta o processo de inclusão.

O índice que traz maior preocupação é a falta de Formação Pedagógica. Tal dificuldade pode ter influenciado na sensação de que faltam materiais específicos para o aluno. Uma questão importante pode ser levantada: “Faltam materiais ou faltam professores aptos a utilizarem/construírem materiais?” Outro fato que chama atenção é o relato de falta de tempo para planejar as atividades específicas dos alunos, de fato, no campus, a carga horária de aula de cada professor está em uma média de 18 horas semanais, sem contar os projetos dos quais os professores precisam participar e coordenar, além das atividades administrativas da escola.

Também foi perguntado aos professores se eles estavam adaptando suas atividades para o aluno. Nessa questão, 10 docentes responderam que adaptam suas aulas, porém cinco deles responderam que não adaptam. E esse resultado

Scientia y Humanity

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

traz uma preocupação, uma vez que esses últimos docentes podem estar ignorando as leis inclusivas tornando o processo de inclusão do aluno mais difícil e, no pior dos cenários, promovendo ações excludentes em sala de aula.

Aos professores que responderam à pergunta sete, foi realizado um segundo questionamento, pedindo para que eles explicassem quais estratégias estariam utilizando. Os resultados estão explicitados na Tabela 3. Pelas respostas, percebe-se que a escola possui um rico repertório de ações, que vão desde o uso de materiais táteis a práticas que visam à conscientização dos colegas de sala do aluno.

Tabela 3: práticas que os professores têm utilizado na adaptação das aulas ao aluno cego.

| Docente | Pergunta 8: Caso você tenha respondido sim para a questão anterior, explique-nos quais estratégias têm utilizado |
|---------|--|
| 1. | "Criando áudio/vídeo-aulas e/ou sugerindo sites/links da Internet." |
| 2. | "Construção de mapa tátil" |
| 3. | "Aulas individuais, utilizando materiais táteis." |
| 4. | "Representações em alto-relevo para que ele consiga "visualizar" alguns conceitos. Descrição de imagens e vídeos que são utilizados ao longo das aulas" |
| 5. | "Quase não utilizo recursos visuais (<i>data show</i> ou escrever no quadro) e quando faço isso tenho o cuidado para selecionar vídeos curtos com áudio descrição e falo o que escrevo. Em uma aula eu levei vendas e a metade da turma vivenciou a experiência de não enxergar durante a aula." |
| 6. | "Construção de material alternativo, adaptação do tempo destinado a execução das atividades, utilização de vídeos com áudio, descrição de imagens utilizadas." |
| 7. | "Alguns softwares gratuitos para o ensino de pessoas com deficiências visuais." |
| 8. | "Tento pensar em estratégias de diálogo específico com o estudante, envolvendo a turma e ampliando as possibilidades para todos. Nas disciplinas de Ciências Sociais, partindo das descrições de imagens realizadas pelos próprios estudantes para o João Batista, busco construir possibilidades de interação informativas, que aproximem o conteúdo das circunstâncias. Já em Filosofia, por sua natureza argumentativa, sempre tento trazer o estudante para o debate e a reflexão, elaborando questões e diálogos para além do texto." |
| 9. | "Utilizo atividades menores que ele seja capaz de resolver com o mesmo tempo que os demais alunos têm para resolver. Removo toda atividade que tenha conteúdo visual, como por exemplo: formatar o texto usando letra vermelha." |
| 10. | "Vou explicando o conteúdo de uma forma mais simples e valores menores, tentando trazer exemplos mais próximos da realidade dele." |

Como dito anteriormente, a segunda dimensão de perguntas propostas no formulário aborda questões sobre a perspectiva do professor em relação à interação do aluno em sala de aula e ao trabalho desenvolvido pelos estagiários que acompanham o aluno regularmente. A pergunta nove teve caráter discursivo e questionava o professor sobre o comportamento da turma em relação ao aluno. As respostas, explicitadas na Tabela 4, foram divergentes, o que indica uma

significativa diferença entre os pontos de vista dos professores em relação à turma a qual o aluno está inserido.

Outra resposta que chamou atenção foi o relato de um professor que diz “Ele já ficou nervoso algumas vezes e chegou a ser indelicado. Outras vezes ele monopoliza a aula e começa a perguntar muito ou relatar casos com riqueza de detalhes, o que compromete o andamento do conteúdo”. Esse relato traz à tona um problema que pode ser considerado grave, pode estar existindo uma tendência do professor a não querer dar uma atenção extra ao aluno e explicar mais detalhadamente certos assuntos.

Tabela 4 - Perspectiva do professor em relação à interação do aluno em sala de aula e ao trabalho desenvolvido pelos estagiários.

| Docente | Pergunta 9: Em relação ao ambiente em sala de aula, ao lecionar para o João Batista você percebe: |
|---------|---|
| 1 | “Dificuldades relacionadas aos demais alunos da turma por não compreenderem a situação do João Batista. A turma não colabora fazendo muito barulho. As aulas em Laboratório são muito difíceis.” |
| 2 | “Os outros alunos colaboram não fazendo barulho e ajudando o João Batista em algumas situações.” |
| 3,9-11 | “É indiferente aos alunos a presença ou a situação do João Batista.” |
| 4 | “os colegas colaboram pouco, auxiliando a descrever imagens e pensar em exemplos que ele possa visualizar, porém não auxiliam o João Batista nos trabalhos em grupo.” |
| 5 | “Os outros alunos colaboram não fazendo barulho e ajudando o João Batista em algumas situações.” |
| 6 | “Raramente os alunos fazem barulho que incomodam e quando ocorre, o João Batista demonstra impaciência com os colegas. Ele já ficou nervoso algumas vezes e chegou a ser indelicado. Outras vezes ele monopoliza a aula e começa a perguntar muito ou relatar casos com riqueza de detalhes, o que compromete o andamento do conteúdo.” |
| 7 | “Os estudantes são compreensivos com a situação do João Batista inclusive auxiliando-o nas aulas.” |
| 8 | “Os outros alunos colaboram não fazendo barulho e ajudando o João Batista em algumas situações.” |
| 12 | “A turma não colabora fazendo muito barulho., É indiferente aos alunos a presença ou a situação do João Batista.” |
| 13 | “Dificuldades relacionadas aos demais alunos da turma por não compreenderem a situação do João Batista. A turma não colabora fazendo muito barulho” |

A pergunta 10 fazia menção aos monitores⁸¹. Nela, perguntou-se aos professores se os monitores, de fato, estão auxiliando no processo de inclusão do aluno, as respostas estão explícitas no gráfico da Figura 4. Pode-se notar que 12, dos 15 docentes, aprovam a presença dos monitores junto ao João Batista (em sala de aula). Apenas um dos docentes considera que os monitores não

⁸¹ Estagiários contratados para auxiliar e acompanhar o João Batista.

auxiliam o aluno e dois docentes alegam que, por vezes, esses monitores exageram e acabam por realizar tarefas para o estudante.

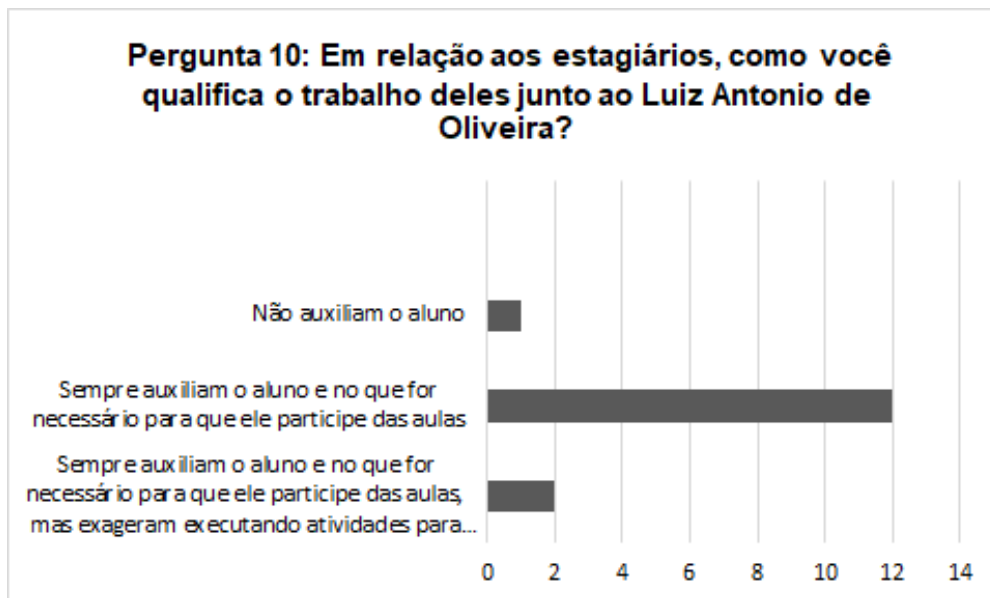


Figura 5: Gráfico que explicita os resultados da Pergunta 10

A terceira e última dimensão fez referência à escola, trazendo questões que remetem a ações de inclusão realizadas pela escola que vão desde apoio pedagógico ao oferecimento de propostas de capacitação docente. A pergunta 11, inserida nessa dimensão fez referência aos pedagogos, envolvidos no processo. Pelos resultados explícitos na Figura 5, percebe-se que a maior parte aprova o trabalho desenvolvido pelo setor pedagógico e o NAPNNE do campus, todavia, seis professores enfatizam que o trabalho deles ocorre apenas quando o aluno procura ou ainda que as ações propostas não sejam eficientes.

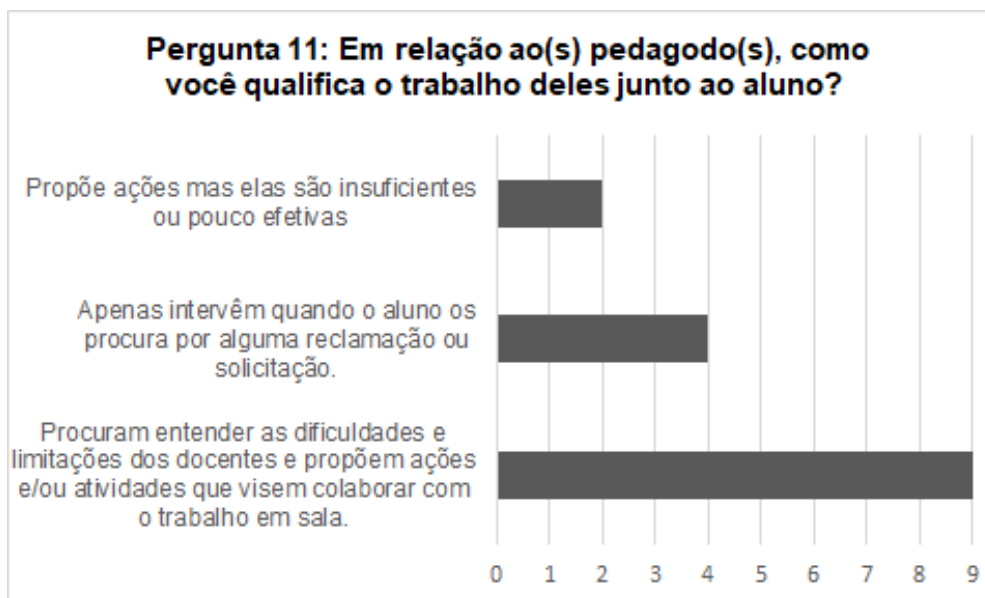


Figura 6: Gráfico referente aos dados obtidos pela Pergunta 11

As próximas questões (12 e 13) foram direcionadas às ações adotadas pela escola em relação a cursos de capacitação e treinamentos para a atuação docente com alunos especiais. Primeiro, perguntou-se se a escola oferece curso de capacitação e treinamento e, em seguida, foi realizada outra pergunta se referindo à participação dos docentes. O resultado pode ser observado nos gráficos da Figura 6. Enquanto 46,7% dos docentes alegam que não, 53,3% afirmam que a escola oferece tais ações. Pode ser que o ponto de vista sobre o que é de fato uma capacitação e treinamento tenha divergência por conta do entendimento de cada participante. Dos oito docentes que responderam que a escola oferece cursos de capacitação e treinamento, dois responderam que não participam. Foi aberto um espaço no formulário para aqueles que quisessem justificar a ausência, e eles relataram que não participavam por conflitos nos horários.

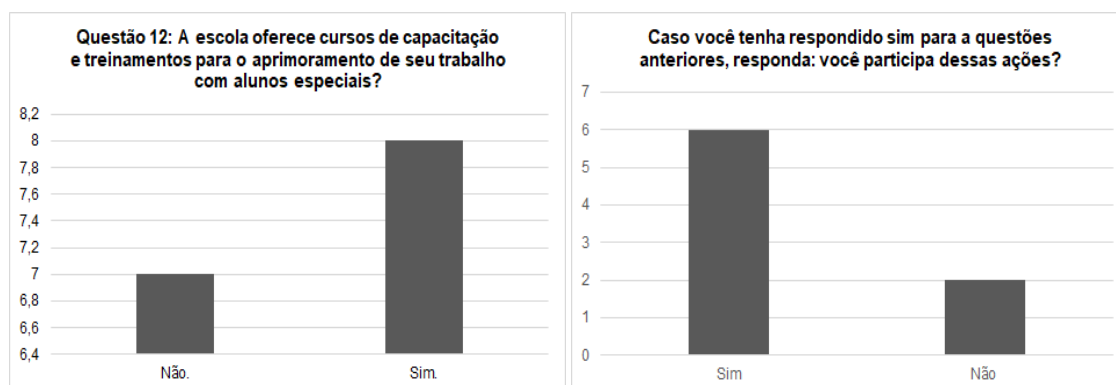


Figura 6: Gráfico que explicita os resultados das Pergunta 12 e 13

Ao final do questionário foi apresentada uma questão discursiva/optativa, que solicitava ao participante sua opinião sobre o assunto, ou seja, o tema da pesquisa. A questão e suas respostas estão na Tabela 5. Apenas cinco professores responderam, porém todos deram contribuições significativas para o entendimento das questões ligadas ao processo de inclusão do aluno, explicitando suas dificuldades e opiniões acerca do processo. Pelo padrão das respostas, percebe-se que a maioria tem consciência da complexidade do tema e vivencia uma série de questões que permeiam o processo de inclusão. Embora quatro dos docentes tenham respondido que consideram o processo de inclusão um importante passo para a civilização, uma das respostas segue na contramão do que se alinha em toda a legislação sobre inclusão: o docente aponta para a necessidade de “uma escola específica para cegos”. Tal resposta evidencia um despreparo para lidar com a questão, fato esse que pode estar prejudicando o processo de inclusão e permanência do aluno na escola.

Tabela 5 – Pergunta aos entrevistados sobre o Tema da Pesquisa.

| Professor | Em seu ponto de vista, quais são os principais desafios para você ao lidar com um aluno cego? E o que você pensa em relação às ações da escola sobre a Inclusão? |
|-----------|---|
| 1 | <p>“O fato de ter respondido não para a pergunta 12, diz respeito ao fato do Campus oferecer apenas 3 "palestras" até o exato momento e argumentando que isso configura uma capacitação para os docentes. Acredito que uma ação de capacitação para que seja efetiva, vai além de ofertar palestras, e só é possível com planejamento e parcerias. Várias ofertas de capacitação externas foram ofertadas para os docentes do campus, no entanto, não foi oferecido para os mesmos meios para participar (disponibilização de horário).</p> <p>Minha opinião é que nos últimos tempos a escola vem trabalhando em uma política de apenas apagar os incêndios que por vezes aparecem (reclamações de pais e alunos com relação a acessibilidade). É clara e urgente a necessidade de mudar a atual política demagoga de acessibilidade da escola e colocar a acessibilidade como uma real prioridade</p> |

Scientia y Humanity

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

| | |
|---|--|
| 2 | “A questão da Educação Inclusiva é muito ampla. Primeiro para que aconteça efetivamente a inclusão do aluno, a escola deve oferecer infraestrutura. Deve oferecer uma equipe de apoio e não passar a mão na cabeça do aluno por ser "deficiente visual". A Direção de Ensino deve ouvir as opiniões dos professores em relação às suas limitações. E principalmente os professores das áreas técnicas tem uma carga elevada de aulas, às vezes para preparar material específico para o aluno fica comprometido.” |
| 3 | “Penso que a Educação Inclusiva no caso do não obtém o resultado esperado, pois o aluno não se inclui na turma, procurando se isolar. Além do mais, em relação às atividades propostas, ele não tem demonstrado aptidão intelectual nem interesse em acompanhar ou desenvolver as atividades. Penso que o ideal para o aluno seria uma escola específica para cegos.” |
| 4 | “Acredito que se trata de um passo civilizatório considerável. Minha geração vem de um descuido considerável em relação às práticas de inclusão no ambiente escolar (e acredito que isso teve consequências para a minha formação). No entanto, hoje já consigo ver e pensar possibilidades, participando de uma instituição que possui esse cuidado e que contribui em muito para a minha atuação (ainda limitada).” |
| 5 | “A Educação Inclusiva feita pelo simples fato de colocar um aluno com alguma necessidade dentro da sala de aula é bastante problemática uma vez que não prevê o que esse aluno precisará para alcançar o mesmo desempenho de habilidades e competências dos outros alunos que não portam necessidades. Dessa forma, a sala de aula vira um laboratório, com experiências bastante imprevisíveis, onde o professor raramente possui conhecimentos específicos para adaptar suas aulas. Tendo em vista essa má preparação/formação, torna-se um grande desafio levantar materiais e conhecer metodologias alternativas que atendam a essas necessidades, gerando desgaste para o professor que passa a precisar, além de preparar e manter suas aulas atualizadas, repensar também esses conteúdos de forma acessível em um curto espaço de tempo. Para além, ainda pode-se observar as particularidades das disciplinas que, muitas vezes por serem dificilmente adaptáveis para a acessibilidade (como o caso de conteúdos de natureza bastante visual como artes visuais, ortografia e registro escrito de uma língua, etc.), carecem ainda de estudos e intervenções para alcançar uma educação que seja de fato inclusiva.” |

A análise das falas dos docentes, a organização das respostas e as narrativas acima permitiram identificar questões relevantes. Tais questões se organizam em torno dos seguintes eixos: a essencialidade de um entendimento e preparação docente em questões ligadas a inclusão escolar, o compartilhamento de saberes e experiências docentes nas questões de inclusão deste e também de outros alunos, a necessidade de organização escolar frente às didáticas que atendam as especificidades de cada disciplina.

Como primeira questão, destaca-se o fato de que a maior parte do corpo docente da escola não tem amplo conhecimento sobre as diretrizes da Lei de Inclusão Escolar. Estamos diante de uma questão que pode ser considerada retórica no contexto brasileiro: uma legislação clara e vigente, porém que não tem estrutura para ser cumprida. Percebe-se, pelos resultados, que a União não tem dado a devida importância ao assunto na formação específica de alunos que

cursam licenciaturas e na oferta de formação continuada dos docentes. Observa-se que, muitas vezes, o contexto escolar não tem acompanhado as evoluções do mundo moderno.

O segundo eixo aponta para a necessidade de compartilhamento de saberes e experiências entre os docentes. Percebe-se, pelo conteúdo das respostas, que a maior parte dos professores elaboram aulas diferenciadas para os alunos. Observa-se ainda, uma enorme variedade de técnicas, com diferentes graus de sensibilidade por parte do professor. Professores que recorrem a recursos tecnológicos tais como softwares específicos, professores que tentam “simplificar” o conteúdo para o aluno, outros que se atentam aos conteúdos visuais presentes nas atividades, elaboração de materiais táteis, áudios etc. Isso mostra que existe no campus um movimento no sentido de incluir o aluno, muitas ações com alta potencialidade de sucesso. Caso essas técnicas fossem compartilhadas e debatidas, possibilitaria maior engajamento entre os docentes nas atividades e, conseqüentemente, o campus avançaria no processo de inclusão desse aluno e de outros que vivenciam situações semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário da Educação Inclusiva, sobretudo de alunos cegos, é permeado de incertezas e desafios. Principalmente no contexto da permanência do aluno com deficiência na escola, pode-se afirmar que o Brasil, hoje, necessita principalmente de adaptar os espaços físicos e capacitar os agentes educadores para que consigam incluir de fato esse aluno e evitar a evasão dele.

No contexto do campus, a pesquisa realizada conseguiu expor a complexidade do processo de inclusão de um único aluno cego. A partir das divergentes opiniões e questionamentos dos docentes sobre processo de inclusão de um único aluno, percebe-se que incluir um aluno em uma escola regular vai muito mais além do que simplesmente matriculá-lo no espaço escolar. As respostas dos professores, em sua maioria podem ser lidas como um apelo de ajuda. Existem inúmeras dimensões que devem ser pensadas e discutidas

que vão desde a adaptação da escola, ao preparo dos professores e agentes educacionais.

Cabe também destacar que, pelos resultados coletados, que muitos professores envolvidos na possuem uma gama de estratégias de ensino que podem estar sendo exitosas. Destaca-se: produção de materiais táteis, uso de técnicas para sensibilizar e conscientizar os colegas de sala quanto a condição do aluno, o uso da tecnologia me prol da inclusão do aluno e domínio de técnicas pedagógicas úteis ao processo.

Muitos dos problemas levantados ainda podem ser justificados pelo fato de ser o primeiro aluno cego que a escola recebe, e os professores ainda estão se aprofundando na temática. Nesse contexto, torna-se fundamental a existência do NAPNEE na escola, que pode promover ações de capacitação e conscientização da classe docente, além de assistir o aluno em todas as suas demandas.

Cabe ressaltar, por fim, a importância dos resultados obtidos pela pesquisa, que enriquecem a literatura e podem ser utilizados por outros professores e escolas para lidar com essa situação tão complexa que é o processo de inclusão na educação regular. É importante alertar ainda, que o presente estudo apresenta como principal limitação o fato de ser um estudo de caso único, o que impossibilita a generalização dos resultados. Diante do exposto, para uma melhor compreensão do objeto em foco, firma-se a necessidade de estudos similares em outras instituições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 10 jul. 2008.

BRASIL. **Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Diário Oficial da União Brasília, 3 dez. 2004.

Scientia y Humanity

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

BRASIL. **Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016** que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.892, de 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”. Brasília, DF. Publicado no D. O. U de 30/12/2008.

BRASIL. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

DA SILVA FARIAS, Josélia Maria; BEZERRA, Elaine Pontes; MALUSÁ, Silvana. Políticas públicas para a educação especial e inclusão no sistema educacional brasileiro. 2018.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GUIMARÃES, Tânia Mafra. (Org.) **Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução n.º 22, de 03 de novembro de 2016**. Dispõe sobre regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Belo Horizonte: 2016. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/aceso-a-informacao/conselho-superior/resolucoes/2016/resolucao-022-2016-regulamento-do-napnee-final.docx/view>. Acesso em: 20 dez. 2018.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Como planificar la investigación-acción. Barcelona: Editorial Alertes, 1988.

Scientia y Humanity

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

MAZZOTA, Marcos Jose Silveira. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Um novo modelo em educação profissional: concepção e diretrizes. Brasília, 2010^a

NOGUEIRA, Camilla; XAVIER, Gláucia do Carmo. Inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no NAPNEE do IFMG campus Ouro Branco. In: 7º Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente. Universidade Estadual de Minas Gerais, 02, 2020, Belo Horizonte, MG. Anais (on-line). Belo Horizonte: PPGEDUC, 2020. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.uemg.br/anais-eixo-ii-7o-seminario/>>. Acesso em 26/03/2020.

ONU — Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas.**

ONU — Organização das Nações Unidas. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities.** New York: ONU, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação banco do brasil**, 2003.

"OLHAR" FAMILIAR CONCERNENTE A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE⁸²

Marcos Vinicius Ferreira Correa⁸³

Jade Silva Machado Gomes⁸⁴

Thais da Silva Marques⁸⁵

RESUMO: O "Olhar" familiar concernente a criança e ao adolescente - Aspectos comportamentais da família que refletem na idade adulta, buscou analisar questões e parâmetros já surgidos e veiculados em doutrinas e, princípios baseados em pesquisas. Tendo por objetividade, o cerne familiar diante das suas possibilidades formativas, a construção moral e ética da criança e do adolescente. Metodologicamente, elegeu-se de um trabalho bibliográfico realizado a partir de doutrinadores que versam sobre o assunto em tela. Contudo, os resultados resplandecem acerca de quanto se faz avultado uma equilibrada e saudável formação familiar para que a sociedade receba como frutos futuros cidadãos comprometidos com a honra e a virtude.

PALAVRAS CHAVES: Família. Violência. Adolescente. Sociedade.

ABSTRACT: The familiar "Look" concerning children and adolescents - Behavioral aspects of the family that reflect in adulthood, sought to analyze issues and parameters that have already emerged and are conveyed in doctrines and, principles based on research. With objectivity, the family core in view of its formative possibilities, the moral and ethical construction of children and adolescents. Methodologically, it was chosen from a bibliographic work carried out from indoctrinators who deal with the subject on screen. However, the results shine a light on the importance of a balanced and healthy family formation for society to receive as future fruits citizens committed to honor and virtue.

KEYWORDS: Family. Violence. Adolescent. Society.

1 INTRODUÇÃO

Conforme estabelece Durkheim a sociedade compreende a um organismo vivo, em constante transformação histórica, cultural, política, filosófica. No pensamento durkheniano a sociedade prevalece sobre o indivíduo, pois quando este nasce tem de se adaptar às normas já criadas, como leis, costumes, línguas e entre outros. Assim, sendo a sociedade como coletividade, é quem organiza, condiciona e controla as ações individuais.

Nessa perspectiva devido às mutações históricas e evolutivas, o direito sendo instituto intrínseco do corpo social, deve-se adequar a essas

⁸² Exórdio proveniente do projeto de pesquisa em andamento que discorre "A Construção do Adolescente sob a ótica dos Direitos Humanos.

⁸³ Mestrando em Educação (PPGEN/IFMT), Especialista em Direito Penal e Processual Penal. Professor do Unicathedral; Barra do Garças - Mato Grosso; marcos.correa@unicathedral.edu.br

⁸⁴ Graduanda de Direito; UniCathedral; Barra do Garças - Mato Grosso; jademachadoab@gmail.com

⁸⁵ Graduanda de Direito; UniCathedral; Barra do Garças - Mato Grosso; thaissmarques_@outlook.com

Scientia y Humanity

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

transmutações, não buscando diferenciação com o assunto em tela “pátrio poder”. Proeminente a Roma Antiga, o pátrio poder exercido pelo pai considerado chefe da família era tão absoluto, que nem mesmo o próprio Estado, chegava a interferir nas decisões por ele tomada referente ao seu grupo familiar. Sendo a família considerada na sociedade uma unidade política, jurídica, religiosa e econômica.

Salienta-se ainda, que o estudo terá como referencial teórico os autores: DINIZ (2018) e TARTUCE (2012); pautados na bibliografia básica. Consistindo em manuais práticos que ensinam a manusear e regulamentar o ordenamento jurídico, e de maneira casuística o Direito Civil; destaca-se que a metodologia utilizada será histórica, de natureza conceitual, visto que busca a discussão de um tema com base em fatos históricos, sendo que, as pequenas narrativas servem de argumentos ilustrativos para organizar as ideias de modo mais cronológico. Oportunas que na seleção dos fatos, destacam-se dados, modelos, comportamentos ou outros elementos e se discute sobre eles.

Nesse ínterim, o objetivo central deste estudo tem por tema: O "olhar" familiar concernente a criança e ao adolescente. Tendo como problema se, a família, exerce seu papel formativo para com a criança e adolescente?

Relata-se, como justificativa para desenvolver este estudo, relacionar os fundamentos teóricos na fundamentação e entendimento no que diz respeito a normativa conceituada do pátrio poder, buscando um comparativo na utilização que norteia o poder familiar nos dias atuais. Tendo ainda, por base, os seguintes objetivos: a responsabilização dos pais em relação aos atos praticados por seus filhos menores; e de que maneira ocorre a responsabilização dos filhos menores na falta dos pais, tutores, curadores.

Na sistematização contextual histórica, tendo por premissa, a Idade Média, o matrimônio por influência do cristianismo era o único meio para constituir família, tendo apenas um vínculo consanguíneo, visto que a família ainda não cultivava a responsabilidade afetiva, sendo que educar os filhos era um dever da comunidade em geral.

Já o poder familiar, segundo Tartuce (2012), pode ser “conceituado como sendo o poder exercido pelos pais em relação aos filhos, dentro da ideia de

família democrática, do regime de colaboração familiar e se relações baseadas, sobretudo, no afeto". (TARTUCE, 2012, p.387).

2 O AMBIENTE FAMILIAR E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE PARA UMA VIDA ADULTA

Denota-se que os mais variáveis termos sobre "vida adulta", são encontrados como sinônimos, e definem uma determinada fase da vida do ser humano: adulez, adultado, adultilidade, adultescência, andragogia, maturescência, antropolescência (BOUTNET, 2004; COSTA; SILVA, 2003 apud SOUSA, 2007).

A idade adulta, longe de ser um período de gozo da aprendizagem, de equilíbrio e de estabilidade emocional, é composta de inúmeras situações que levam uma pessoa a agir, a pensar e a decidir de diferentes modos (SILVA, 2004).

Para Sousa (2007), existe mais de uma categoria de adulto e ele cita três: em uma categoria estão os adultos que se comportam como pessoa equilibrada e estável; em outra, são sujeitos em desenvolvimento, em atitude de experimentação, de progressão, de formulação de desejos e concretização de projetos, com etapas a percorrer e objetivos a cumprir; na terceira categoria estão os adultos que têm de lidar com o imprevisto, o risco, a exclusão, a desestabilização e a inexistência de quadros de referência.

Considera-se adulta a pessoa na faixa etária dos 18 aos 60 anos, tomando como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que considera o fim da adolescência aos 18 anos, e o Estatuto do Idoso (2003), que define a pessoa idosa aquela que tem 60 anos ou mais (BRASIL, 1990; BRASIL, 2003).

Para Silva (2004), a vida adulta compreende três períodos: adulto jovem, para a faixa etária entre 18 e 21 anos, adulto, para a faixa etária de 21 aos 45 anos, e meia-idade, para as pessoas que possuem idade entre 45 e 60 anos.

Salienta-se, que nesta importante fase de transição para a idade adulta, o papel da família desempenha um significativo retrato construtivo e formativo; onde em cada uma dessas faixas etárias, homens e mulheres têm experiências

diferentes que vão desde uma fase intermediária, de adolescência para idade adulta, em que as pessoas estão em processo de construção da vida afetiva, profissional e financeira, ao próprio processo de maturidade.

Assim, verifica-se que o desencadear de uma falta de estrutura familiar neste contexto, se desdobra na perspectiva que converge campos disciplinares que visam compreender estilos de vida, concepções parentais de criação e práticas baseadas em formas diversas de violência em suas repercussões para o comportamento das crianças enquanto vítimas.

Estudos relevantes aliam abordagens sociológicas à perspectiva psicológica, econômica e jurídica, evidenciando a importância da implantação de medidas preventivas de amplo espectro junto às famílias. Dessa forma, apesar do fenômeno da violência familiar está sendo analisado de forma ampla na literatura científica, a relação entre este tipo de violência e a condição do adolescente em conflito com a lei, destaca a atualidade de investigação nesta área.

Diferentes aspectos convergem na abordagem deste objeto de investigação: saúde, crescimento, desenvolvimento de crianças e adolescentes, limites e possibilidades culturalmente organizados para a formação da personalidade e ainda o ambiente familiar dessa formação. Esta vertente de análise sobre a experiência de violência doméstica, entre os adolescentes autores de ato infracional implica em apreender concepções relativas ao significado da infância e da adolescência, em muitos aspectos conflitantes, presentes na organização das práticas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil.

A aprendizagem do comportamento violento foi analisada por diversas correntes de investigação, sendo uma das mais profícuas a desenvolvida por Albert Bandura (1959). Em suas observações do ambiente familiar de adolescentes que praticaram infrações, os autores puderam identificar nos padrões de discursos parentais a principal fonte de modelos para a expressão de agressividade por parte dos jovens. Em estudos subsequentes, demonstrou-se que a aprendizagem do comportamento é mais eficaz quando a pessoa segue o modelo em uma observação vicária, o que evidencia o poder da experiência para a atuação futura.

Relata-se que este estudo tem por base, premissas de pesquisas já realizadas, onde a aprendizagem de comportamentos violentos depende da vivência de violência na vida real e de alguns aspectos individuais do espectador de acordo com a teoria dos efeitos preparatórios, segundo Berkowitz. E, ainda, a teoria desenvolvida por Huesmann analisa os roteiros adquiridos durante a infância e como os mesmos são utilizados como guias para o comportamento social e resolução de problemas no futuro.

O campo de investigação que relaciona dimensões da vida da família e a prática de infrações de seus membros adolescentes têm desenvolvimento recente com os primeiros estudos relevantes para compreensão de fatores de risco e proteção na família datando da década de 1950.

Esses estudos já assinalavam a influência da relação do adolescente com as figuras parentais. Analisando grupos de caso-controle compostos por jovens do sexo masculino, verificou-se que 90% dos adolescentes autores de ato infracional viviam em famílias cujos membros consumiam álcool, apresentavam histórico de envolvimento com a criminalidade e possuíam valores mutáveis.

Os marcadores para predisposição de filhos à prática de atos infracionais combinam, em uma sequência hierárquica quanto ao seu impacto: estilo disciplinar imposto ao adolescente pelo pai; supervisão do adolescente pela mãe; manifestação de afeto do pai em relação ao filho; expressão afetiva da mãe e coesão familiar. Tais características foram analisadas em famílias de adolescentes vizinhos dos sujeitos do estudo, mas que não praticaram infrações, sendo encontradas distinções positivas quanto à coesão familiar e à supervisão materna mostrando-se os adolescentes menos propensos a tais práticas.

Contudo, viabiliza-se que estudos desta natureza se justificam por vários motivos: pela singularidade desta fase do desenvolvimento humano; pela importância da família e da natureza dos vínculos, já que é através desta que se constroem para si e para o mundo; pela definição dos marcos legais e pelo desafio consubstanciado na necessária formulação de políticas públicas para enfrentar a violência contra o segmento da criança e do adolescente.

3 RESPONSABILIDADE CIVIL DOS PAIS EM RELAÇÃO AOS FILHOS

Scientia y Humanity

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

Segundo Sergio Cavalieri Filho, a responsabilidade civil “é um dever jurídico sucessivo que se originou da violação de dever jurídico originário”, assim, em outras palavras, tal responsabilidade fundamenta-se em normas e regras para proteger pessoas prejudicadas e punir indivíduos que trazem prejuízo a alguém por desobediência à norma. Esse instituto, é composto de 3 (três) pressupostos essenciais; conduta humana, dano e nexo causal. Conforme prevê o artigo 186 do Código Civil:

“Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.”

A conduta humana pode ser prescrita em positiva, onde o indivíduo pratica (um fazer) e negativa (uma omissão). Nota-se, no entanto, que essa conduta deve ser voluntária, diferenciando da vontade de causar prejuízo (culpa) baseado na negligência, imprudência e imperícia. Assim, o critério analisador será a voluntariedade, que a simples consciência do agente conhecer da ação cometida.

Observa-se que essa voluntariedade “*por parte do agente*”, exposta, em tela, deve existir tanto na responsabilidade subjetiva - baseada na culpa; como na responsabilidade objetiva - fundada na ideia de risco. O dano, por sua vez, é uma lesão que ocorre à um interesse jurídico, patrimonial ou extrapatrimonial, gerado pela ação ou omissão de um indivíduo infrator.

Apreciando o dano, sempre é possível fixar uma quantia pecuniária buscando sua compensação, dado que, projeta-se no singular que “*todo dano deve ser reparado*”, ainda que não obtenha êxito em retroagir ao estado que a coisa se encontrava (status quo ante). Assim, consta, que para a reparação danosa são necessários alguns requisitos: violar interesse jurídico patrimonial ou extrapatrimonial da pessoa física/ pessoa jurídica; e a certeza do dano.

Por fim, o nexos de causalidade, também conhecido como nexos causal, é o elo que liga o dano à conduta do agente. Explanado, a conceituação “*da responsabilidade civil*”, os requisitos essenciais, faz-se necessário, em linha integradora, apreciá-la dentro do referido tema, presenciando, investigando, estudando e examinado diante do outrossim discurso, como ocorrerá a

Scientia y Humanity

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

responsabilização dos pais em relação aos atos praticados pelos seus filhos menores.

Sabe-se que havendo a ocorrência de dano a outrem, dolosa ou culposamente surge a responsabilidade de reparar o dano, mas se, todavia, o ato foi praticado por um menor que não goza de capacidade civil plena (possuidor de incapacidade absoluta ou relativa), é possível reconhecer a responsabilidade dos pais? Conforme expõe e enquadra a legislação civilista existente é possível, visto que, está expresso no artigo 932, I, do Código Civil, o seguinte: “são também responsáveis pela reparação civil: I - os pais, pelos filhos menores que estiverem sob sua autoridade e em sua companhia.” (BRASIL, 2002)

Salienta-se, que conforme, texto legislativo, para que o pai repare um dano do menor, o mesmo deve estar sob “sua autoridade” derivando, nesse sentido, não apenas do poder familiar e sim da guarda do menor, então, não se trata apenas de um poder, mas de um aspecto complementar do dever de educar os filhos e sobre ele manter vigilância, já que, conforme dispõe a carta magna de 1988, a proteção integral, compete em regra, a família, sociedade e Estado.

Dessa forma, a responsabilização dos pais em relação aos atos praticados pelos filhos é objetiva. Porém, a Lei nº 8.069/1990, no artigo 116, atribui ao adolescente a responsabilidade pelos prejuízos decorrentes de seu ato infracional. Mas, essa responsabilidade do menor é subsidiária, pois conforme dispõe o artigo 928 do Código Civil, o incapaz só responderá pelos prejuízos causados se as pessoas por ele responsáveis não dispuserem de meios suficientes. Ressalta-se que tal indenização não pode prejudicar o sustento do incapaz nem das pessoas que dele dependem.

Assim não se confunde com a responsabilidade solidária, ou seja, o filho menor não é responsável solidário com seus genitores pela reparação do ato danoso. A única possibilidade de responsabilização solidária do menor se dá quando tiver ocorrido a emancipação do mesmo, a qual não isenta os genitores da responsabilidade solidária pelos atos ilícitos do emancipado.

Cabe ainda destacar que, independentemente de culpa se o menor agiu de forma a concretizar o dano, os pais serão responsáveis conforme determina o art. 933 do preceito civil (CÓDIGO CIVIL, 2002). A responsabilidade dos pais

decorre do poder familiar, fundamentando-se na insuficiência de seu desempenho. Se a conduta do filho for ilícita e causar danos, acredita-se que houve insuficiência na vigilância e na formação comportamental da prole, ou seja, os genitores falharam no desempenho do seu papel na formação do menor, desse modo a responsabilidade dos pais prevalece, ainda que o filho seja completamente incapaz.

4 RESPONSABILIZAÇÃO DO MENOR NA AUSÊNCIA FINANCEIRA DOS PAIS/CURADORES/TUTORES

A priori antes de entrar de fato no tema responsabilização do menor na ausência financeira dos pais, curadores ou tutores, é essencial distinguir curatela e tutela visto que, apesar de nomeações diferentes sempre causam confusão por terem funções basicamente parecidas, tratando-se de cuidar de uma pessoa e de seus bem, com poderes para representá-la legalmente.

Nesse sentido, curatela conforme estabelece o Código Civil em vigência é um mecanismo de proteção para aqueles que, mesmo maiores de idade, não possuem capacidade de reger os atos da própria vida. Trata-se de um encargo imposto a uma pessoa natural para cuidar e proteger uma pessoa maior de idade que não pode se auto determinar patrimonialmente por conta de uma incapacidade.

Enquanto, tutela é um instituto de proteção àqueles que estão fora do poder familiar, como órfãos, ou menores sem contato com os pais por qualquer motivo. Ressalta-se que a tutela substitui os pais e é possível somente se não houver contato com ambos.

Assim sucintamente a diferença entre curador e tutor é que, o curador representa alguém adulto e incapaz, porém presente; enquanto isso, o tutor zela por um menor e somente devido à ausência dos pais.

Salienta-se que conforme citado no tópico anterior, os pais serão responsáveis pelos atos praticados pelos filhos, se os mesmos estiverem sob sua autoridade, bem como, por equiparação à regra, ocorrerá responsabilização dos curadores e tutores, se assim, os mesmos estiverem sob seu arbítrio. Todavia, e quando ocorre ausência financeira dos pais, curadores e tutores?

Scientia y Humanity

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

Nessa situação conforme explicitado acima e observando a regra do artigo 928 da legislação civilista contemporânea, o incapaz/menor responde pelos prejuízos que causar, uma vez que, as pessoas por ele responsáveis não dispõem de meios suficientes para assim fazer. Destaca-se, no entanto, que compreende situação rara, dado que, inabitual são os casos em que o responsável – seja ele legal ou mesmo contratual, não responderá pelos danos que os que estejam a eles subordinados causar.

Assim, trata-se de previsão inutilizada, porque, raríssimas vezes vemos situações em que o responsável (pais/curador/tutor), não respondem pelo dano. Obstante, existem peripécias em que o responsável está isento de responsabilização, quando por exemplo, não há culpa (lato senso) por parte dele, assim, por uma conduta proposital do filho, onde o agente responsável encontra-se incapacitado, o pai é isento de responsabilidade e “caso” tenha o filho patrimônio suficiente deverá responder pelo dano.

Desse modo, o menor será obrigado ao pagamento dos danos causados, através de sua atividade, sendo diretamente responsabilizado, tornando irresponsabilizado os demais agentes. Concordante mencionado, ressalta-se, como casos raros, mas que, são mais comuns de serem notados na relação do menor e seus tutores, haja vista, que nesse diapasão existem dependentes diversos.

Para entendimento, enfatiza, como exemplo, o caso em que um “menor tendo como responsável legal determinado “tutor”, sendo que, tal menor, exerce atividade profissional e recebe mensalmente, um belo dia, o menor pega um carro de seu amigo escondido de todos e causa um dano a um terceiro. Nesse caso, o “tutor” que recebe menos que o valor que o “menor” obtêm por mês, não será responsável, sendo o “menor” responsável por indenizar o terceiro que sofreu prejuízo.

Ademais abarca, que conforme prevê o parágrafo único do aludido artigo, o menor deverá saldar o prejuízo de forma equitativa, que não comprometa a sua subsistência, dessa forma, o menor que causar um prejuízo grotesco a terceiro, prejuízo esse que supere os seus poderes patrimoniais, ou chegue perto de extingui-lo totalmente, deverá ser equitativamente reduzida pelo juiz. Não havendo, em que se falar nessa hipótese, em enriquecimento sem causa do

menor, dado que, busca a lei proteger o menor para evitar que ele perca tudo o que possui, ou chegue, ao ponto de se aproximar da usurpação total do seu patrimônio.

Finalmente, apreciando a jurisprudência “sobre a responsabilização do menor”, destaca-se, que não há alguma concreta sobre o tema, a julgar por algumas tentativas frustradas de aplicação cumulativa, dada a dificuldade de um menor ter patrimônio suficiente para reparar o dano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte em busca de possível elucidação e orientando-se por intermédio do problema evidenciado na seção introdutória, concomitantemente com as aquisições apreendidas mediante o estudo da formação do adolescente em conflito com a lei, ousa completar que a família detém papel meritório para a formação da criança e ao adolescente, não cabendo, tal ofício somente ao Estado e a sociedade, destituindo concepção desacertada, instituída somente ao ente, acatando nesse sentido o que dispõe a lei maior, no seu artigo 227, ao abordar que é dever de ambos, família, Estado e sociedade assegurar a proteção absoluta da criança e adolescente.

Uma vez que, por meio da exposição desempenhada encontrou-se notório que o estilo disciplinar imposto ao adolescente pelo pai; a supervisão do adolescente pela mãe; a manifestação de afeto do pai em relação ao filho; e a expressão afetiva da mãe e coesão familiar, compreenderam como pontos determinantes nas famílias que contêm crianças e adolescentes que não praticam delitos, contrariando, os números no que diz respeito, aos agentes infratores que vivenciam uma família estremeada por fatores a priori.

Regressando-se, nesse sentido, ao que firmava, o francês Émile Durkheim, ao tecer o *fato social*⁸⁶, a qual é clarificado como uma coerção social à prática individuais; sendo as ações individuais influenciadas pelo meio social

⁸⁶ Concepção a qual reitera; os instrumentos sociais e culturais são os que determinam as maneiras de agir, pensar e sentir na vida de um indivíduo, assim, o fato social, exige a adaptação às regras da sociedade.

Scientia y Humanity

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

que o indivíduo vive, sendo mais frequentes as *patologias sociais*⁸⁷ em sociedades menos desenvolvidas, uma vez que, conforme o sociólogo, o meio social leva os indivíduos a cometer atos que outrora poderiam não cometer se não inseridos aquele meio.

Reiterando, assim, a temática apreciada, que sincronicamente válida em preceitos, normas, deliberações, regimento a responsabilização dos pais em relação aos filhos, seja eles, crianças ou adolescentes, haja vista, que consta como protetores e auxiliares a esses indivíduos até alcançarem capacidade plena, equivalendo-se como primórdios no possível comportamento desse indivíduos e posterior vida adulta.

Desse modo, sua atuação como primórdio responsável contesta-se imprescindível em todos os âmbitos e grades sociais, seja, jurídico ou educacional, dado que, em conformidade com o preposto, quando envolver relações jurídicas, como eventual dano causado pelo adolescente, ambos os pais são responsáveis pelos prejuízos causados, uma vez, que tais infortúnios envolvem indenização pecuniária.

No entanto, abarcando dispêndios penais, aduz aplicação de outros institutos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sendo exemplo, as medidas socioeducativas; já no que concerne, ao aspecto educacional, sabe-se, que dentro desse ambiente as crianças e adolescentes desenvolvem individualmente e coletivamente, em meio a tantas incertezas e possibilidades.

Assim, a notoriedade, de apoio familiar, é considerada valorosa, haja vista, que havendo o estreitamento dessa relação estabelece-se uma parceria sucedida que ofereça rendimentos para prosperidade desses indivíduos, além, de demonstrarem aos próprios, a relevância do convívio harmônico. Dessa forma, salienta-se que, o papel da família compreende e abarca a cautela em relação a outros setores, provando repetidamente que o desenvolvimento e porvindouro depende em muito da tríade.

Tal tríade conforme ressaltado anteriormente, será composta da “família, Estado e sociedade”, sobressaindo “família”, posto que, compreende a primeira

⁸⁷ Consoante ao pensamento durkheniano, sintomia, associada às formas de ausência de regras e enfraquecimento dos valores, ou às formas de anomia.

Scientia y Humanity

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

instituição na qual a criança e ao adolescente estão inseridas, considerada como ilustre, a julgar que na falta desses, é elegido tutor para auxiliar esse menor, seja, criança ou adolescente.

Afim, diante, desse cenário, considera-se que a família é de fato elemento norteador e construtivo para uma vida adulta cidadã com preceitos comunitários; já diz a letra da canção de Fábio Júnior: "... família tem cheiro, tem cor, tem endereço. Família pode ser a minha, pode ser a sua. Família se constrói em casa..."

REFERÊNCIAS

AMORIM, Rodrigo; MELLO, Jeferson Vieira; BARBOSA, Alan Wendel. **A Responsabilidade Civil do Menor, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Código Civil, e seus desdobramentos Jurídicos**. Jus.Com.Br, 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/57521/a-responsabilidade-civil-do-menor-no-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-e-no-codigo-civil-e-seus-desdobramentos-juridicos>>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

ANDRADE, Morato de. Desembargador Relator da 2ª Câmara do Tribunal Arbitral da Cidade de São Paulo. **Genitor ausente**. Ap. 1.016.898-8. 21 nov. 2001. DJU 16 dez. 2001.

AQUINO, LEONARDO GOMES DE. **Criança e adolescente: o ato infracional e as medidas sócio-educativas**. Âmbito Jurídico. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-99/crianca-e-adolescente-o-ato-infracional-e-as-medidas-socio-educativas/>>. Acesso em 29/04/2019.

Book Reviews: **ADOLESCENT AGGRESSION**. By Albert Bandura and R. H. Walters. New York: Ronald Press, 1959. Pp. xii+475. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002076406100800114>>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Psychologie de la vie adulte*. Paris: PUF, 1993. _____. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Rés, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasil, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003. Brasil, DF: Senado Federal, 2003.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

BRASIL. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Brasil, DF: Senado Federal, 2002.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. Programa de **Responsabilidade Civil**, 4ª edição, São Paulo: Malheiros, 2003.

COSTA E SILVA, Ana Maria. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.

DINIZ, Maria Helena. Curso de Direito Civil Brasileiro – **Responsabilidade Civil**. Volume 7 - 33º Ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FERRAZ, Alice. **Responsabilidade Civil dos pais por atos praticados pelos filhos menores**. Jus Brasil. 2017. Disponível em: <<https://ferrazbar.jusbrasil.com.br/artigos/325854683/responsabilidade-civil-dos-pais-por-atos-praticados-pelos-filhos-menores>> Acesso em: 30 de abril de 2020

GAGLIANO, Pablo Stolze. **Novo curso de direito civil, volume III: responsabilidade civil**. 4ª ed. rev., atual. E reform. São Paulo: Saraiva, 2006.

GAMA, LORENA MATOS. **A possibilidade de o incapaz reparar o dano e as medidas sócio-educativas do ECA**. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3135/A-possibilidade-de-o-incapaz-reparar-o-dano-e-as-medidas-socio-educativas-do-ECA>> Acesso em: 30 de abril de 2020.

Longitudinal Relations Between Children’s Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977–1992. Disponível em: <<https://www.apa.org/pubs/journals/releases/dev-392201.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

SIMÃO, José Fernando. **Responsabilidade do incapaz**. São Paulo: Atlas, 2008. Socius - Sociologia e Direito. Disponível em: <<https://sociologiadodireitounesp.blogspot.com/2014/05/a-influencia-do-meio-social.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

SOUSA, Filomena Carvalho. **O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa**. Revista Moçambras: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<file:///Users/vinicius/Downloads/11459-Texto%20do%20artigo-14333-1-10-20120513.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

TARTUCE, Flávio. **Manual de Direito Civil. Volume único**. 6ª Ed. São Paulo, Saraiva 2012.

O PAPEL DAS MÍDIAS NA SOCIEDADE DA INFOMAÇÃO: UMA SIGNIFICATIVA EVOLUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Francisco Lindoval de Oliveira⁸⁸

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas e metodologias de ensino inseridas no contexto atual da Educação a Distância, podendo e devendo ser utilizadas na educação tradicional, e de como as mídias educacionais têm um papel relevante na denominada sociedade da informação. Descreve a evolução histórica das mídias de comunicação e informação, quando através do surgimento da escrita, o homem demonstrava não somente a necessidade de se comunicar, mas, sobretudo deixar um conteúdo informativo e instrutivo, que atravessando os milhares de anos, vem evoluindo e parecendo não ter limites de aprimoramento. Usamos a contextualização histórica, buscando o entendimento desta importância de comunicação para entender o comportamento do novo leitor, frente às tecnologias que lhe proporcionam em tempo real, conectar-se com um mundo de informações do passado ao presente, que se tornará passado apenas com um clique ou um toque. Por meio do desenvolvimento do presente estudo, foi possível observar que as mídias educacionais sempre estiveram presentes na história da humanidade, mesmo que sem perspectivas iniciais o ser humano, deu um grande salto de evolução na maneira de se comunicar, que do rupestre à hipermídia, ainda não há limites para evoluir.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Hipermídias; Mídias Educacionais.

ABSTRACT: This work aims to analyze the teaching practices and methodologies inserted in the current context of Distance Education, which can and should be used in traditional education, and how educational media have a relevant role in the so - called information society. Describes the historical evolution of the media of communication and information, when through the emergence of writing, man demonstrated not only the need to communicate, but above all to leave an informative and instructive content that, crossing the thousands of years, has been evolving and appearing. Have no limits of improvement. We use historical contextualization, seeking to understand this importance of communication to understand the behavior of the new reader, in relation to the technologies that provide it in real time, connect with a world of information from the past to the present, which will become past with only one Click or tap. Through the development of the present study, it was possible to observe that the educational media have always been present in the history of humanity, even if without human perspectives, it made a great leap of evolution in the way of communicating, that from rupestre to hypermedia, There are still no limits to evolve.

⁸⁸ Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense. Professor Tutor na Universidade Anhanguera Uniderp. Integra um grupo independente de pesquisas sobre tecnologias educacionais no e-learning.

KEYWORDS: Distance Education. Hypermídia. Educational Media.

1 INTRODUÇÃO

Pensar em educação sem recursos didáticos é completamente impossível. Ao longo da história das civilizações, deixar registros para informar outros povos em tempos futuros, sempre foi importante para deixar algum tipo de informação, pois das diversas formas de comunicação, a escrita era e ainda é a mais fantástica delas. Pode ser traduzida por linguagens, códigos e sinais. Portanto, para educar, antes é preciso comunicar e a escrita é o poderoso mecanismo que idealiza toda a forma de comunicação, seja do rupestre ao hipertexto.

Contudo, a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. Para além de modo de imobilização da linguagem, a escrita é uma nova linguagem, muda certamente, mas, segundo a expressão de L. Febvre, "centuplicada", que disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza. (HIGOUNET, 2003, p.9-10)

Da pedra ao papel, do papel à linguagem icônica, comunicar e ensinar sempre foram os grandes objetivos da escrita. O grande feito de escrever e principalmente interpretar um tipo de registro, poderia diferenciar um indivíduo de outro, e o fazia mais importante que muitos de sua época.

Existiam pessoas que eram designadas para esta finalidade, como por exemplo, os grandes sábios do mundo antigo, que tinham a responsabilidade de ensinar os membros da realeza, os escribas e copistas que transcreviam textos sagrados, os professores e tutores que hoje transmitem o conhecimento.

Hoje, ensino e comunicação estão conectados com o uso das hiper mídias, que ampliam os princípios da escrita eletrônica para o domínio da interação, do som e da imagem. Assim como reflete Machado (2001):

A ideia básica da hiper mídia é aproveitar a arquitetura não linear das memórias de computador para viabilizar obras "tridimensionais", dotadas de uma estrutura dinâmica que as torne manipuláveis interativamente. Hiper mídia é, portanto, uma forma combinatória, permutacional e interativa de multimídia, em que textos, sons e imagens (estáticas e em

Scientia y Humanity

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

movimento) estão ligados entre si por elos probabilísticos e móveis, que podem ser configurados pelos receptores de diferentes maneiras, de modo a compor obras instáveis em quantidades infinitas. (MACHADO, 2001, p.146 - 147)

Portanto, o que potencializa a comunicação hoje, é a maneira de conexão estabelecida, que não mais como antes, demandava muito tempo e esforços, que acontece em tempo real, acessível em vários lugares e tantas quantas vezes forem necessárias.

A maneira de comunicar evoluiu durante milhares de anos, permitindo que as formas de linguagens pudessem ser equalizadas e por fim serem utilizadas nas diferentes maneiras e para as diversas finalidades, em especial a educação que hoje requer um processo de aprendizagem cada vez mais participativo, conforme afirma Morán (2003, apud KENSKI, 2010):

[...] a educação pressupõe aprender a gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação e pressupõe [ainda] ajudar a perceber onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos. (MORÁN, 2003, texto online).

A pesquisa está inserida na contextualização histórica da evolução e da maneira de comunicação entre homens, povos e civilizações, que por diversas formas evoluíram ao longo dos tempos e desde a maneira mais arcaica até as mais modernas utilizadas nos dias hoje.

Para o contexto da educação, esta evolução trouxe avanços na maneira de ensinar, de transmitir o conhecimento, rompendo principalmente o tempo o espaço, principalmente para modalidade de EAD, que se tornam imprescindíveis. Não há mais como pensar em educar sem os atuais recursos tecnológicos e esta nova maneira de se comunicar.

2 METODOLOGIA

Neste trabalho será realizado um estudo teórico-prático sobre o papel das mídias na sociedade da informação e seus impactos. Neste contexto serão realizadas pesquisas qualitativas e quantitativas a fim de coletarmos dados através de questionários com alunos, professores e tutores que venham

descrever os impactos causados pela utilização de mídias e tecnologias na educação. Analisaremos os dados coletados e interpretaremos com base em uma fundamentação teórica sólida através das bibliografias disponíveis, com o desígnio de elucidar o problema pesquisado.

Neste trabalho especificamente, serão realizadas pesquisas de embasamento teórico para demonstrar a evolução das mídias através dos tempos, contextualizando-as nos processos de ensino aprendizagem até os dias atuais. As comparações serão feitas exclusivamente, através de autores e pesquisadores dedicados à temática da evolução das mídias de comunicação e sua utilização no ensino, para trazer uma melhor compreensão sobre os impactos das mídias na educação.

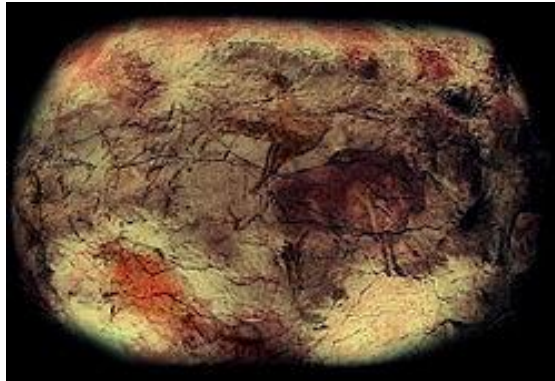
3 DISCUSSÃO

As inscrições rupestres foram as primeiras evidências de que havia uma emergente necessidade de comunicação. As formas de códigos e sinais sempre foram os recursos didáticos para transmitir um conhecimento dando-lhe acesso a tantos quantos fossem capazes de decodificá-los. Por isso, a necessidade de registrar os acontecimentos do dia a dia das comunidades tribais, surgiu com o homem primitivo, que utilizava as paredes do interior das cavernas. Revelavam suas experiências com os fenômenos naturais e com a caça de animais para o alimento.

As mais conhecidas inscrições rupestres foram encontradas em Altamira na Espanha, no Parque Nacional da Serra da Capivara no Brasil e em Lascaux na França.

A Figura 1 mostra as inscrições da Caverna de Altamira, situada na encosta de uma pequena colina calcária de origem pliocénico, foi o primeiro conjunto pictórico pré-histórico de grande extensão conhecido até então.

Figura 1 - Inscrição rupestre da Caverna de Altamira.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caverna_de_Altamira

A Figura 2 mostra o Parque Nacional da Serra da Capivara, onde existem 737 sítios arqueológicos catalogados, nos quais foram encontrados artefatos líticos⁸⁹, esqueletos humanos e pinturas rupestres com aproximadamente 30.000 figuras coloridas, representando cenas de sexo, de dança, de parto, entre outras.

Figura 2 - Inscrição rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara.



Fonte: <http://www.historialivre.com/antiga/rupestre.htm>

A Figura 3 mostra as pinturas de Lascaux, um conjunto de cavernas situado ao sudoeste de França, e famoso por suas pinturas rupestres. No interior da caverna, cujas paredes estão pintadas com imagens de bovídeos, cavalos, cervos, cabras selvagens, felinos, entre outros animais, que sugerem tratar-se de um santuário.

Figura 3 - Inscrição rupestre de Lascaux.

⁸⁹ São instrumentos de pedra polida ou lascada utilizados para vários fins.

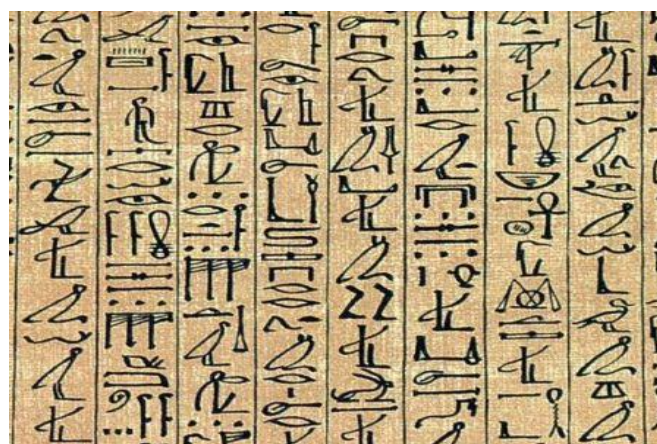


Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lascaux>

O desenvolvimento da comunicação escrita inicia-se com os sumérios na Antiga Mesopotâmia pela escrita Pictográfica chegando até o Alfabeto inventado pelos fenícios, atualmente usado pelos povos ocidentais, e os ideogramas da escrita oriental. Logo após o surgimento da escrita pictográfica, surgiu a escrita ideográfica que utilizava figuras representativas, sendo como as mais representativas, os hieróglifos egípcios, a escrita suméria e a escrita chinesa.

Durante séculos de existência, os egípcios desenvolveram muitos sinais hieróglifos, que com o passar do tempo, a sua prática de escrita ficou exclusiva até sua extinção por volta do século V a.C., conforme demonstra a Figura 4.

Figura 4 - Hieróglifos cursivos no Papiro de Ani (Livro dos Mortos).



Fonte: <http://hieroglifos.com.sapo.pt/historia.htm>

Depois surge a escrita fonética, caracterizada por um conjunto de sinais para representar a divisão silábica, e os fenícios desenvolveram uma divisão

Scientia y Humanity

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

mais reduzida, que representavam um som de consoantes, evidentes nas línguas semíticas. Os gregos por sua vez, aprimoraram este sistema de escrita, introduzindo as vogais e aprimorando a escrita alfabética.

Foi através da invenção da escrita, que surgiu a possibilidade de registrar fatos e ideias que contextualizam o modo de expressão e reflexão, necessários para todas as relações sociais. E o livro foi o grande condutor para esta aplicação, que surgiu há mais de cinco mil anos na Mesopotâmia, nas mais variadas formas de materiais, tais como bambu, papiro, tecidos, couro, madeira e barro.

O desenvolvimento da escrita teve seus precursores, que foram importantes para o aprimoramento e difusão desta habilidade. Foram eles, os escribas, homens que produziam textos para os mais variados fins, sendo alguns dos objetivos principais a transcrição de normas ditadas por reis e soberanos, e os copistas homens que copiavam na íntegra as leis e os textos das Escrituras Sagradas. Então, graças ao surgimento da imprensa, em 1450, inventada na Alemanha por Gutenberg, que possibilitou a produção de textos por um processo mantinha idênticos os caracteres e figuras. Isto então colaborou com a produção de livros em grande escala, popularizando a leitura, expandindo o conhecimento e democratizando a educação.

Figura 5 - Prelo de madeira, gravura histórica.



Fonte: <http://tipografos.net/tecnologias/maquinas-antigas.html>

Soares (2000) destaca a leitura como um fator de ascensão social, ou seja, mecanismo para obtenção de melhores condições de vida e apresenta o termo leitura funcional, cujo significado é obter informações básicas para a vida cotidiana.

Mesmo que ao longo da história o livro impresso tenha sido o mais importante meio de propagação do conhecimento e das construções intelectuais, atualmente ele deixou de ser o único objeto de leitura. Deixaram de serem impressos em grande escala e passaram a ser disseminados em formato eletrônico.

A leitura e a escrita em formato eletrônico dão ao processo de ensinar uma dimensão completamente nova e mais ampla. O espaço oferecido pelo livro eletrônico é muito mais dinâmico, pois permite ao texto uma maior adaptabilidade, que reduz a distância entre escritor e o leitor, possibilitando maior interação. Este modelo de espaço textual facilita o surgimento de outros modelos de escrita e de novas soluções didáticas para a leitura.

Os impressos mais comuns para fins pedagógicos, sem dúvidas são os livros. Os livros podem ser classificados em didáticos ou paradidáticos. Os didáticos são aqueles adotados pelas escolas como articulador do saber

Scientia y Humanity

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

disposto na proposta pedagógica. Os paradidáticos são aqueles que não compõem a bibliografia da proposta pedagógica, e que para Furlan (2002), os livros paradidáticos vêm sendo cada vez mais utilizados nas escolas, pois cumprem o papel de aprofundamento conceitual que o livro didático muitas vezes não consegue alcançar.

Além dos livros, temos como mídias impressas para as salas de aula, as enciclopédias, os jornais, as histórias em quadrinhos, as literaturas de cordel, as revistas, as propagandas em panfletos, folders, outdoors e os mapas. Todos cumprem sua função informativa, e por consequência, educativa.

A Internet por sua vez revolucionou a leitura e a escrita criando novas linguagens, baseadas em termos usuais na rede, em símbolos e siglas que são usados para comunicação, como tbm, rs, obg, abs, att, etc. Essas expressões são incorporadas naturalmente à nossa linguagem escrita e representam uma espécie de “atalho” para a comunicação quanto às maneiras de expressar as emoções.

Preti (2009, p. 1) tece um comparativo entre os recursos multimidiáticos e o material didático impresso onde “a multimídia interativa deixa muito pouco espaço para a imaginação [...]. A palavra escrita, ao contrário, estimula a formação de imagens e evoca metáforas cujo significado depende, sobretudo, da imaginação e da experiência do leitor”.

Na escrita eletrônica, os hipertextos, formados por unidades textuais conectadas que se entrelaçam. O WWW (World Wide Web) é o sistema de hipermídia mais conhecido atualmente. Sua independência de plataforma e a possibilidade de agregar novos recursos e serviços aos documentos possibilitam a facilidade de execução dos vários recursos didático-pedagógicos, e permitem uma conexão mais próxima entre o pensamento humano e a escrita através de links que possibilitam tal conexão por uma criação coletiva.

Segundo Aquino (2006) essa possibilidade de criação coletiva, remete a três princípios básicos: 1) Quanto mais pessoas utilizarem o hipertexto, podendo modificar seu conteúdo e incluir novos links, mais ricas de informação serão as páginas; 2) A construção coletiva do hipertexto coloca os internautas como codesenvolvedores, praticamente anulando a escrita individual nesse contexto;

3) O aumento do uso aliado à coparticipação no desenvolvimento do hipertexto propicia a formação de uma inteligência coletiva.

Figura 6 - Hipermídia.



Fonte: <http://www.com.ufv.br/cibercultura/hipermidia/>

Em se tratando de hipertexto, Lévy (1993) explica que:

Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra do parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. (LÉVY, 1993, p.41)

A escrita eletrônica em formato hipertextual e multimídia oferece um novo meio de leitura e de escrita, em que o usuário pode segundo Alvarez (2002):

- Interagir de maneira mais dinâmica com a informação;
- Buscar e explorar significados com maior facilidade e eficiência;
- Enfrentar o texto desde suas próprias necessidades e expectativas;

d) Vivenciar a experiência da aprendizagem por exploração e por descoberta.

A escrita eletrônica também não se limita aos textos verbais, a escrita será apresentada em palavras, imagens e sons. Ao invés de ler somente palavras, o leitor pode assistir a um vídeo, observar uma sequência de imagens e fotografias, ouvir uma narração de algum evento ou escutar uma apresentação musical. Por inúmeros sites, é possível acessar livros digitais, ferramentas interativas, jogos educativos, manuscritos digitalizados de escritores renomados, etc.

Integrar as mídias impressas com as mídias digitais configura um processo mais dinâmico, que possibilita a formação de indivíduos participativos, reflexivos e autônomos numa aprendizagem colaborativa e interativa, em que a figura do professor não é substituída, mas ele torna-se um mediador que instiga seus alunos à aprendizagem, com a reflexão de situações-problemas que devem ser solucionadas, despertando o desejo de investigação, conquistas, criação, iniciativas e responsabilidades.

As mídias digitais hoje são sem dúvidas mais consumidas que as impressas, mas a segunda não perdeu sua representatividade. As mídias digitais são mais atrativas aos jovens e mais acessíveis, dado o momento tecnológico em que vivemos.

Especula-se que os impressos irão “morrer” um dia devido ao baixo consumo das mídias impressas. Mas não perderá o seu valor desde que cumpra seu papel, assim como as mídias digitais, diante das evoluções tecnológicas, promovendo a inclusão e dando a acessibilidade sobre fatos e dados em tempo real ou passado, a estudantes e estudiosos, por todos os lugares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos foi perceptível o crescimento da EAD e com isso, sua democratização nos sistemas de ensino, onde no Brasil estão amparados principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Neste trabalho foram abordados assuntos que fazem refletir sobre o surgimento das mídias na atual sociedade, denominada sociedade da

Scientia y Humanity

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

informação, e como elas influenciam na aprendizagem desde o ensino presencial ao ensino a distância. A tradicional sala de aula transforma-se em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o conhecimento começa a circular entre os alunos que difundem entre si a cultura da aprendizagem colaborativa, o professor torna-se um tutor mediador da aprendizagem, os jogos são usados recursos midiáticos para aplicar ao ensino.

As mídias educacionais influenciam no desenvolvimento da educação contemporânea, em especial na modalidade à distância, e por isso as novas tecnologias se mostram facilitadoras deste novo modelo pedagógico.

Também foi realizado um estudo sobre a evolução destas mídias de comunicação, e para adentrar ao contexto desta evolução, foi fundamental entender desde os primórdios a necessidade das sociedades se comunicarem e como foram introduzidos os códigos e linguagens na educação.

Não tem como falar de mídias de comunicação nos dias de hoje, sem refletir sobre esta evolução que se inicia com a descoberta da escrita através das antigas inscrições rupestres, como uma maneira de comunicar e transmitir informações por meio de figuras. Tudo isto proporcionou um avanço da comunicação entre povos e sociedades, que colaboram até os dias de hoje, pela maneira mais arcaica de se comunicar.

Esta evolução atravessa os tempos, e chega ao ápice quando surge a imprensa que democratizou substancialmente o ensino, tornando o impresso o meio mais importante de propagação do saber. Quando parecia ser o limite do avanço desta tecnologia de comunicação, surge então a escrita eletrônica que revolucionou a maneira de comunicar na década de 1980, se popularizou e expandiu suas fronteiras com o advento da internet popularizada na década de 1990 e nos anos 2000.

A partir de então o conceito de hipermídia, facilitou o acesso às informações com breves cliques, que integram e conectam um indivíduo a uma variedade de informações, inclusive em tempo real. Além disso, não há limite espacial, pois o acesso pode ser feito em qualquer lugar e momento, desde que haja conexões que viabilizem ou que hajam equipamentos parametrizados e programados, adequados a tais necessidades de acesso. O que ainda desperta o interesse pelo assunto estudado, é até onde esta evolução poderá chegar, se

Scientia y Humanity

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

ainda há espaço para expandir o desenvolvimento tecnológico e o que isto proporcionará de ganhos para educação, e isto só o tempo dirá.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Octávio H. **O texto eletrônico**: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: PÉREZ, Francisco C.; GARCIA, Joaquín R. Ensinar ou aprender a ler e a escrever. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AQUINO, Maria Clara. **Um resgate histórico do hipertexto**: O desvio da escrita hipertextual provocado pelo advento da Web e o retorno aos preceitos iniciais através de novos suportes Maria Clara Aquino Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade. Razón y Palabra, 2006. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/hipertextualidade/historico_hipertexto_Aquino.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. LDB (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: promulgada em 20 de dezembro de 1996: regulamenta o Artigo nº 80 pelo Decreto-lei nº 5.622, de dezembro de 2005. Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 08 jul. 2019.

FURLAN, Sueli Ângelo. **A Geografia na sala de aula**: a importância dos materiais didáticos. Materiais didáticos em Geografia, História e Ciências. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

LÉVY, Pierre; DA COSTA, Carlos Irineu. **As tecnologias da inteligência**. Editora 34, 1993

MACHADO, Arlindo. **Hipermídia**: o labirinto como metáfora. In: DOMINGUES, Diana. (org.) A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

MORÁN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Comunicação & Educação, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

PRETI, Oreste. **Material didático impresso na EAD**: experiências e lições apreendidas. Anais do Encontro Nacional de Coordenadores UAB, 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/material_didatico_impresso_ead.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

Scientia y Humanity

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

REVISTA SUPERINTERESANTE. Gutenberg: Primeiras Impressões. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/historia/gutenberg-primeiras-impressoes>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar** *Jornal do Brasil*. 26/11/2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita**: história do desenho que virou letra. Editora Moderna, 1991.

OS NATIVOS DIGITAIS E A ESCOLA, E AGORA?

Andrieli Dal Pizzol⁹⁰

Jamile Santinello⁹¹

Aliandra Cristina Mesomo Lira⁹²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir o contexto dos nativos digitais e a ação docente frente ao processo da pedagogia do consumo e a concepção de cultura escolar na atual sociedade, considerando os desafios existentes no processo de ensino e aprendizagem. O consumo desenfreado que adentra os muros escolares, em busca de fazer com que o sujeito faça parte de algo, que pertença a um grupo, numa era em que a sociedade moderna está em constante mudança, a educação vem na tentativa de acompanhar estes processos de transformações. Trata-se de estudo teórico assentado em autores como Costa (2006), Hall (1997), Fantin (2006), Lévy (1999), Prensky (2004) e Veiga-Neto (2003), que retratam conceitos referentes à centralidade da cultura, sobre a cultura escolar, sobre como os nativos digitais se apropriam das tecnologias da informação, como a ação docente pode ser uma aliada às mídias educacionais e estas podem e devem ser parceiras ao processo de formação do ser humano, crítico, criativo, ativo que busca juntamente com a interação entre os pares de uma aprendizagem colaborativa. Pois, o nativo digital nasceu inserido numa cultura tecnológica, que vem crescendo a cada dia, com inovações e transformações, refletindo na prática docente. As TICS vêm com o objetivo de desafiar tanto os docentes como os alunos, instigar pela procura e produção de conhecimentos, portanto, não se pode pensar individualmente, é preciso pensar e trabalhar coletivamente, uma aprendizagem colaborativa, em que uns dependem do sucesso dos outros, das parcerias, do trabalho em grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Nativos digitais. Educação. Ação docente. Cultura.

ABSTRACT: This paper aims to reflect the digital native context and the teaching action in front of the consumption pedagogy process and the conception of school culture in the current society, considering the challenges in the teaching and learning process. The unbridled consumption that enters the school walls, in order to make the subject a part of something that belongs to a group, in an era that modern society is constantly changing, education comes in the attempt to follow

⁹⁰ Mestranda em Educação – Pelo programa Stricto Sensu nível Mestrado - Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Bolsista CAPES. E-mail: andrieldp@gmail.com

⁹¹ Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: jamilesantinello@gmail.com (orientadora)

⁹² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: aliandralira@gmail.com

Scientia y Humanity

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

these processes of transformations. It is a theoretical study based on authors such as Costa (2006), Hall (1997), Fantin (2006), Lévy (1999), Prensky (2004) and Veiga-Neto (2003). which depict concepts regarding the centrality of culture, about school culture, about how digital natives appropriate of information technologies, how the teaching action can be an ally with educational media and these can and should be partners to the formation of the human process, critical, creative, active seeking along with the interaction between pairs of collaborative learning. For, the digital native was born inserted in a technological culture, that is growing each day, with innovations and transformations, reflecting in the teaching practice. ICTs come with the aim of challenging either teachers or students, instigating the demand and production of knowledge, therefore, one cannot think individually, it is needed think and work collectively, one collaborative learning, in which some depend on the success of others, partnerships, and group work.

KEYWORDS: Digital natives. Education. Teaching action. Culture.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca problematizar a relacionar a concepção da chegada às salas de aula dos nativos digitais, este alunado que advém de uma sociedade do consumo, baseada numa pedagogia do consumo, que possui como fio condutor a utilização de artefatos escolares amplamente divulgados pela mídia. Este consumo desenfreado que adentra os muros escolares designa-se por que cada sujeito quer fazer parte de algo, constituir-se dentro de um determinado grupo social, pertencer a ele, assim, este cenário de consumo torna-se cada vez mais presente nas relações escolares.

O entendimento da relação entre cultura e educação tem trazido novos desafios à escola e modificado as reações entre o ensinar e o aprender. A Pedagogia, enquanto campos dos saberes e a escola enquanto instituição escolar, em contendas privilegiadas, em que ocorrem discussões teóricas e práticas em torno de inúmeras questões culturais. (VEIGA-NETO, 2003). Para que se possa avançar nas discussões a respeito da relação entre cultura e educação, é preciso compreender que a cultura é algo central no mundo contemporâneo, uma vez que se manifesta em nossas vidas e tudo aquilo que é realizado em nosso convívio (HALL, 1997). Contudo, essas culturas não têm como objetivo conceituar o que é o mundo, o melhor que elas podem fazer é apresentar como o mundo é constituído nas relações de poder e saber, de acordo com aqueles que falam nele e dele e como é estar nele (VEIGA-NETO, 2003).

Atribuir significados a cultura torna-se difícil, uma vez que dar um conceito exato sobre o que trata a cultura, seria compreender a própria natureza humana. Assim, Kant (1996, apud VEIGA-NETO, 2003) discute a cultura com um caráter

Scientia y Humanity

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

único, interligando assim ao papel atribuído à educação. Quando Kant retrata sobre as relações entre disciplina e cultura, destaca que:

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais na direção ao aperfeiçoamento da Humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isto pode acontecer. [...] Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (KANT, 1996 p.16-17 *apud* VEIGANETO, 2003, p. 10).

De acordo com Steinberg e Kincheloe (2004, *apud* ANDRADE e COSTA, 2017) as áreas pedagógicas da Pedagogia Cultural são os lugares em que o poder é organizado e expandido, sendo: bibliotecas, cinemas, tv, jornais, revistas, propagandas, brinquedos, livros, videogames, esportes entre tantos outros artefatos que possibilitam a aprendizagem, seja na construção de conhecimento e sua difusão. Numa era em que as sociedades modernas são aquelas que estão em constante mudança, a educação, tenta então, acompanhar estes processos de transformação.

Deve-se compreender a cultura digital, da qual estamos vivendo para que se possa entender como estas crianças têm chegado à escola. A instituição escolar pode estar conectada com o avanço tecnológico, porém, ela precisa estar alicerçada sobre o pilar de qual cultura de conhecimento quer proporcionar e promover na formação desses alunos. Nesse sentido torna-se viável analisar as ações que permeiam a formação desse nativo digital, o qual já nasceu inserido numa cultura tecnológica, que vem crescendo a cada dia, com inovações e informações, refletindo desse modo, na práxis⁹³ da ação docente, pois, o professor nessa era digital, precisa repensar sua prática pedagógica.

A infância, neste século XXI denominada por alguns autores, como “infância produto”, decorre de uma crise de identidade, a qual os sujeitos não estariam se reconhecendo com seu grupo e a si mesmos, em diferentes tempos e espaços, pois, como retrata Costa (2006) em que parte das identidades é formada pela abordagem midiática relacionada ao consumo, derivadas das mudanças ocorridas pelo avanço da tecnologia da informação e comunicação,

⁹³ Atividade humana concreta que possibilita que alguém trabalhe cultural, política e socialmente, alterando e modificando as relações entre indivíduos e grupos (DICIO, 2019)

Scientia y Humanity

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

conduzindo a cultura no centro das circunstâncias e da vida nas sociedades. A escola, não conseguiu acompanhar este desenvolvimento, desde a formação de professores, como o ensino produzido nos ambientes escolares, uma vez que, como relata Costa (2006), a escola é do século XIX, os professores educam para a infância do século XX, mas as crianças são do século XXI. Numa cultura do exibicionismo, da evidência, do consumo das mídias, da comunicação, dos artefatos digitais, em que muitas coisas são flexíveis e descartáveis, a escola encontra-se frequentemente, encurralada, sem saber como lidar com as inovações, apresentando muitas vezes resistência para a mudança.

Junto com a escola, a cultura popular e midiática vem disputando o espaço pedagógico com seus artefatos, estes, moldados pelas forças políticas, econômicas, sociais e culturais, vem proporcionando algo desafiador, novo, estimulante e instigante, o que a escola, por muitas vezes, ainda não consegue fazer. Muitos jovens e crianças têm encontrado nesses artefatos, um refúgio, uma identidade cultural, da qual não conseguem encontrar na escola, fazendo com que ela represente a eles o contrário, um lugar entediante, sem estímulos novos. A formação dessa infância é baseada pelo acesso à cultura de massa, ao poder, ao consumo, essa construção de identidade sofre em sua formação com essa vivência, por meio da condição desse poder aquisitivo que detêm o poder e delega como o sujeito pode ou não pertencer a um grupo, a uma sociedade.

Os sujeitos que hoje chegam à escola já foram produto de diversos discursos, dos quais culminaram em diferentes posições de sujeito, constituindo-se como consumidores, como clientes. A escola disputa com os artefatos da cultura contemporânea a atenção dessas crianças e jovens.

A partir desse panorama, apoiados em autores como Costa (2006), Fantin (2006), Veiga-Neto (2003), Prensky (2001), Hall (1997), Morin (2013) e Lévy (1999), conceituar o nativo digital, sua relação com a cultura escolar, desde a formação desse sujeito e a ação docente. Pois, é necessário compreender que a pedagogia se coloca como articuladora central da movimentação que a cultura produz, produzindo conhecimento e aprendizagens. A escola está buscando a mudança, promovendo debates e discussões a respeito sobre o que é preciso fazer para que o aluno reconheça a escola como um lugar atrativo e estimulante

para a produção e disseminação de conhecimento. Costa e Andrade (2017) retratam que a pedagogia articula o imaginário ao mundo real, permeando o processo e possibilitando que o sujeito reorganize sua identidade a inclusão de novas aprendizagens. É preciso ver a pedagogia para além do espaço escolar. Morin (2013) defende que a estrutura educacional contemporânea, precisa enfocar em direcionar o aluno a desenvolver a imaginação, criatividade e o espírito de iniciativa, fazer com que ele raciocine. Pois “a educação pode conduzir à consciência que pondera, flexibiliza e liberta, valendo-se da proposição de projetos políticos-pedagógicos interdisciplinares que visam a resgatar e tentar uma concepção intercultural de valores em nossa sociedade (GERALDES & ROGGERO, 2011, p. 486).

Num primeiro momento faz-se necessário discutir o conceito do nativo digital, este sujeito que está ligada a maneira como utiliza os artefatos digitais, são produtores e consumidores de conteúdos, em seguida por debate sobre como a escola realiza sua interação com os nativos digitais, posteriormente para uma abordagem referente ao consumo que adentra os muros escolares.

2 OS NATIVOS DIGITAIS

De acordo com o dicionário, o termo *nativo* corresponde a “Próprio do lugar onde nasce; oriundo de determinado local”, e *digital* corresponde a “Diz-se dos sistemas, dispositivos ou processos que empregam tal modo de representação discreta” e sugere ainda como termo de proximidade a *inclusão digital*, a qual significa “processo de democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação, com objetivo de inserir pessoas e comunidades carentes na sociedade da informação”.

Todos estes significados abordam de forma ampla o conceito ao qual este trabalho busca refletir, pois, parte-se do princípio que este termo de cultura digital emergiu a partir do avanço tecnológico, ocorrido a partir dos anos de 1980. Os nativos digitais 1.0, aqueles que derivam antes da emergência do e-mail, acompanharam todo o processo de construção, ampliação e mudanças tecnológicas na sociedade e a chegada da geração 2.0, estes que advém a partir dos anos 2000, juntamente com a explosão da internet, onde a circulação de

informação e comunicação acontece de forma on-line (LINNE, 2014). Para Linne (2014) os nativos digitais encontram nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) um local de compartilhamento de experiências, em que aprendem por meio de uma ampla gama de jogos, redes sociais, fóruns, tutoriais, pesquisas entre seus pares. Assim, a introdução das TICs proporciona novas formas de aprendizagem, sociabilidade e representações, numa geração multimídia dentro de uma cultura midiática.

Os nativos digitais possuem características ligadas à forma como se utilizam dos artefatos digitais, pois possuem maior sensibilidade para manipular os dispositivos, conseguem realizar tarefas diferentes ao mesmo tempo, são produtores e consumidores de conteúdos.

2.1 A ESCOLA E OS NATIVOS DIGITAIS

Estamos inseridos numa sociedade que nasceu e cresceu dentro da tecnologia, suas ações são voltadas para este meio. Por isso é necessário compreender que os nativos digitais são uma geração mais destemida e presunçosa, pois, conseguem realizar diversas ações ao mesmo tempo e em diferentes lugares.

Conseqüentemente:

O mesmo ocorreu com o entendimento daquilo que se compreendia como conhecimento; mais do que isso, a escola - que era considerada como espaço privilegiado de aprendizagem - passa a ser povoada por pedagogias apreendidas para além dos seus muros. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que vivemos num tempo em que a tecnologia, a mídia, o consumo tornaram-se tão fulcrais na vida das crianças e dos adultos, que pensar na infância que vai à escola implica pensar nas práticas de consumo postas em circulação pela mídia e que acabam por acompanhar as crianças na sala de aula. (SCHMIDT & PETERSEN, 2015, p. 116-117).

Prensky (2001) retrata que nossos alunos mudaram radicalmente, pois, eles não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Estes nativos digitais nasceram falantes das linguagens dos artefatos tecnológicos e mergulhados na internet e nossos professores, denominados pelo autor de imigrantes digitais, não nasceram neste mundo digital, mas em algum momento da vida, ficaram fascinados e adotaram alguns aspectos da nova

tecnologia, porém, muitos desses instrutores (imigrantes digitais) usam uma linguagem ultrapassada e lutam para conseguir ensinar uma geração que fala uma linguagem totalmente nova.

Pierre Lévy (1999) retrata que pela primeira vez na história da formação humana, a maior parte das habilidades apreendidas pelo sujeito no início de sua carreira profissional estarão ultrapassadas e ressalta ainda que o desenvolvimento do conhecimento não para de crescer. Assim trabalhar tem sentido de “[...] cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” (LÉVY, 1999, p.157).

Com o desenvolvimento das tecnologias e artefatos midiáticos, fica claro que se tem como repercussão nesse ambiente global a grande capacidade de interação com as tecnologias que os alunos pensam e processam as informações distintamente das gerações anteriores. Estes nativos digitais buscam uma aprendizagem divertida, rápida como um hipertexto⁹⁴.

De acordo com Provenzo Jr (2004, p. 175):

Estamos agora no umbral de uma nova geração de televisão interativa e videogames. Embora essa tecnologia tenha um potencial maravilhoso, também estou convencido de que, se nós continuarmos a usar esta tecnologia sem perceber e controlar as ramificações e o significado do conteúdo social dos videogames estaremos então prestando um sério desserviço tanto a nós mesmos quanto a nossos filhos.

A crítica representada pelo autor vem ao encontro das discussões de mudança de currículo e ação docente dentro dos ambientes educativos, uma vez que se torna compreensível a inserção dos artefatos tecnológicos para o desenvolvimento de produção e expansão de conhecimento, mas, o seu uso, apenas como acessório, sem intencionalidade pedagógica, pode ser um grande erro.

2.2 O CONSUMO X ESCOLA

Ao presenciarmos as mudanças no ambiente escolar, em que se passa a dividir as salas de aulas com outras pedagogias incorporadas fora da escola,

⁹⁴ Sistema de organização da informação, no qual certas palavras de um documento estão ligadas a outros documentos, exibindo o texto quando a palavra é selecionada. (DICIO, 2019)

Scientia y Humanity

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

enfrentam-se questionamentos no fazer pedagógico, no planejamento, e, sobre observar as crianças que chegam à instituição escolar, devido à eclosão de uma sociedade constituída por desejos, a sociedade do consumo.

Diante do exposto, em que se procura encontrar a felicidade por meio de objetos que possam atender aos desejos e sonhos de consumo, “a escola recebe as crianças e procura desdobrar-se diariamente para dar conta desse sujeito que está chegando às classes escolares – “alfabetizado” pela pedagogia do consumo e outros estímulos externos (SCHMIDT & PETERSEN, 2015, p.119)”. As crianças chegam à escola alfabetizadas pela pedagogia do consumo, em que os pensamentos, comportamentos, condutas e modos de agir e pensar já estão ajustados para que eles sejam consumidores constantes, pois, por meio da inserção das logos e marcas difundidos nas mídias a alfabetização ocorre antes mesmo delas chegarem à instituição escolar.

Fantin (2006, p. 17) registra que a sociedade contemporânea tem mostrado muitos desafios para aqueles que trabalham com a educação e progressivamente diferentes experiências mostram que a [...] “mídia-educação como uma chave de leitura importantíssima para decifrar a cultura “moderna” e pensar nas formas de mediação cultural”, observa-se então que as mídias chegaram no ambiente escolar e que os professores são desafiados a utilizarem elas no processo educativo.

Dessa maneira são muitos os desafios que o campo da educação possui, sendo importante analisar as ações que estão ocorrendo dentro das instituições escolares e suas repercussões.

Levando em consideração esses aspectos, refletir sobre o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da comunicação, informação, do consumo e, portanto, na formação dos sujeitos deve-se ser discutido no ambiente escolar. Por mais que a compreensão a respeito das mudanças que as TIC proporcionam, esteja longe de serem problematizadas na escola, essas discussões devem ocorrer. Fantin (2006) lembra que discutir o papel das mídias a respeito das mudanças que elas propiciam na educação resulta em ponderar a necessidade de transparência informativa, a representação cultural e social de algumas áreas da sociedade e a instalação de políticas culturais que possibilitem estimular outras formas de produção midiática, propiciando o desenvolvimento

de opções às transações globalizadas em detrimento aos interesses públicos e “processos educativos e formativos”.

Estamos sendo educados por imagens e sons e muitos outros meios provindos da cultura de mídias, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola precisa redimensionar tais potencialidades (ainda que o texto escrito tenha seu lugar assegurado por ser um referencial fundamental que possibilita voltar, pensar, refletir). Afinal, as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa intelegibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas (FANTIN, 2006, p. 27).

Assim é preciso considerar as mídias e a evolução de uma comunicação escolar que tenha as TICs desde a formação inicial e na formação continuada, Fantin afirma ainda que “toda prática educativa é uma prática também comunicativa, a comunicação faz parte da educação, neste sentido não existe educação sem comunicação” (2006, p.28). Deve-se, portanto ter em mente que a instituição escolar pode e deve proporcionar aos alunos uma formação ativa, crítica e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte-se do princípio que a escola precisa realizar algumas mudanças, desde estruturais e formação continuada, pois, é preciso reconsiderar a metodologia que os imigrantes digitais - os professores - estão utilizando, eles precisam aprender a se comunicar na língua e estilo dos nativos digitais. Esta reconfiguração precisa partir da relação do conteúdo, seja ele de legado e de futuro. O primeiro tem relação com o ato de ler, escrever, noções de aritmética, raciocínio lógico, compreensão de ideias e fatos, o segundo, relação de grande escala, digital e tecnológico. Pois o conteúdo de legado requer uma modificação maior da metodologia e o conteúdo futuro solicita tudo o que inclui o novo conteúdo e o pensamento.

Scientia y Humanity

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

Elaborar metodologias para os nativos digitais é um dos objetivos principais dos professores, para que essas novas metodologias alcancem todas as matérias e todos os níveis de ensino e para isso, estes professores devem e podem contar com a ajuda dos alunos.

É importante ressaltar que não se pode pensar em inserir os artefatos digitais no ambiente educativo, sem possuir uma intencionalidade pedagógica voltada para o desenvolvimento do conhecimento, uma inserção apenas para dizer que as tecnologias foram inseridas, utilizando os mesmos métodos, não é transformação é estabilidade.

O desafio imposto para educação neste século XXI é modificar a forma de ensino, despertando no aluno o fascínio. Pois, as TIC vêm com o objetivo de desafiar tanto os docentes como os alunos, instigar pela procura e produção de conhecimentos, portanto, não se pode pensar individualmente, é preciso pensar e trabalhar coletivamente, uma aprendizagem colaborativa, em que uns dependem do sucesso dos outros, das parcerias, do trabalho em grupo. Promover situações que levem os alunos e os professores a refletirem sobre o que está acontecendo, como solucionar problemas e enfrentar os dilemas do cotidiano, este é um dos princípios da ação docente, do objetivo da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Deporte de. COSTA, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: Invenção, disseminação e usos.** Educação em Revista. Belo Horizonte. N. 33, e157950. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al (Org.). **Currículo e tecnologias.** Araraquara: Junqueira & Martin, 2006.

DIGITAL. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/digital/>. Acesso em: 28 set. 2019

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos, Brasil-Itália.**/Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

GERALDES, Mary Ângela F. ROGERRO, Rosemary. **Educação e Diversidade: Demandas do Capitalismo Contemporâneo.** Educ. Soc., Campinas, v.32, n. 115, p.471-487, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Scientia y Humanity

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

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HIPERTEXTO. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hipertexto/>. Acesso em: 28 set. 2019

INCLUSÃO DIGITAL. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusaodigital/>. Acesso em: 28 set. 2019

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.**/tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).

LINNE, Joaquín. **Dos generaciones de nativos digitales.** Intercom – Ver. Bras. Ciênc. Comum.[online]. São Paulo, v.37, n.2, p. 203-221, jul./dez. 2014 ISSN 1809-5844. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-584420149>. Acesso em: 11 out. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** [livro eletrônico]/ Edgar Morin; Tradução de Catarina Eleonra F. da Silva, Jeane Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 1 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2013. 1,7 MB; e-PUB.

NATIVO. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/nativo/>. Acesso em: 28 set. 2019

PRAXIS. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/praxis/>. Acesso em: 28 set. 2019

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais.** NCB University Press, Vol. 9, No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>

PROVENZO JR. Eugene F. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. *In:* STEINBERG, Shirley R. KINCHELOE, Joe L. (org.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da Infância.** Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 416p.

SCHMIDT, Saraí. PETERSEN, Michele. Mídia, escola e cultura infantil – a pedagogia do consumo em operação. *In:* KIRCHOF, Edgar R.; WORTMANN, Maria L.; COSTA, Marisa V. **Estudos Culturais & Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões** (org.) – Canoas: Ed. ULBRA, 2015. 292p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. 2003 n°23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>. Acesso em: 09 agosto de 2018.

**PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA:
MOTIVOS E IMPACTOS PERCEBIDOS POR ESTUDANTES DE
GRADUAÇÃO**

Gleidieli Marta N. Berçaco⁹⁵
Elizangela Tonelli⁹⁶
Vera Lúcia Deps⁹⁷

RESUMO: Este artigo relata os motivos e impactos da procrastinação na vida acadêmica a partir da percepção de 90 estudantes de graduação de uma instituição pública brasileira, e, ainda, descreve quais estratégias eles utilizam para evitar esse comportamento. A pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, foi feita por meio da aplicação de questionários semiestruturados. Os resultados indicam que os alunos demonstram ter consciência sobre os impactos negativos da procrastinação, apontando como principais motivos a desmotivação, multitarefas, desorganização e exaustão. As atividades acadêmicas mais adiadas são as de leitura e escrita. Em relação às estratégias de enfrentamento, apesar de alguns dos estudantes relatarem não fazer nada, outros disseram que elaboram cronogramas e listas de tarefas, e tentam se manter longe do celular. Alguns estudantes demonstraram se sentir culpados e ansiosos por causa desse comportamento.

PALAVRAS-CHAVE: Procrastinação Acadêmica. Desempenho Acadêmico. Curso de Graduação. Estratégias de Enfrentamento.

⁹⁵ Graduada em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: gleidielinascimento@gmail.com

⁹⁶ Doutoranda e Mestre em Cognição e Linguagem no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem, no Centro de Ciências do Homem na Universidade Estadual Norte Fluminense. Professora no Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: elizangelat@ifes.edu.br

⁹⁷ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na Universidade Estadual Norte Fluminense "Darcy Ribeiro", em Campos dos Goytacazes. E-mail: mielveh@uenf.br

ABSTRACT: This paper relates the motives and impacts of procrastination, as noticed by 90 undergraduates of a Brazilian public institution, in the students' academic life, as well as describes which strategies are used by them to avoid this behavior. The exploratory qualitative research was done through the application of semi-structured questionnaires. The results indicated that the students recognized the main motives for their procrastination as disorganization, multitasking, lack of motivation and exhaustion. The most commonly delayed academic activities are reading and writing academic papers. As a way to avoid the problem, some of them relate doing nothing, while others claim to elaborate studying schedules or to-do lists and to try to stay away from electronic devices, like the cellphone. The students also said they felt guilty and anxious about because this behavior.

KEYWORDS: Academic Procrastination. Achievement. Graduation Course. Avoidance Strategies.

1 INTRODUÇÃO

Procrastinar é aquela velha mania de deixar para fazer amanhã aquilo que precisa ser feito hoje, em especial se a tarefa não for tão prazerosa. Alguns estudiosos consideram esse comportamento como um lapso entre a intenção e a ação que, impulsivamente, afasta a pessoa daquilo que precisa ser feito, atraindo-a para atividades mais prontamente agradáveis (STEEL, 2007; PYCHYL & SIROIS, 2013).

Psicólogos e estudiosos da temática têm apontado a procrastinação como um dos problemas mais graves na educação, sendo mais frequente entre os universitários, já que precisam cumprir inúmeras tarefas dentro de prazos concorrentes. Contudo, contextos acadêmicos tendem a ser intolerantes com os procrastinadores, pois a maioria apresenta um baixo desempenho, o que pode resultar em reprovações em disciplinas do curso (SCHOUWENBURG, 2004; PYSCHYL & SIROIS, 2013).

Considerando a procrastinação, na maioria dos casos, prejudicial ao desempenho acadêmico, acredita-se que o primeiro passo para a mudança de comportamento é a conscientização sobre as próprias razões que levam a pessoa a adiar uma tarefa, mensurando os prejuízos que se pode ter em relação ao alcance de seus objetivos escolares.

Instigados por esse entendimento, o objetivo desse estudo foi verificar, por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória, como os universitários de diferentes cursos de graduação de uma instituição pública federal brasileira percebem sua procrastinação, seus motivos e impactos, e quais estratégias de

enfrentamento eles adotam, caso a considerem prejudicial para o seu desempenho acadêmico.

Considerando que a administração do tempo e a organização das tarefas são fatores fundamentais para atender, de forma satisfatória, as demandas de uma rotina acadêmica, concomitante às atividades pessoais e, em outras situações, profissionais, a relevância desse estudo se encontra na tomada de consciência, por parte dos estudantes, sobre a própria procrastinação. Dessa forma, espera-se que possam refletir sobre a necessidade da adoção de estratégias próprias de enfrentamento que os ajudem a gerir o tempo e executar suas tarefas acadêmicas com qualidade e em tempo hábil.

Acredita-se ainda que os resultados desse estudo, somados aos de pesquisas anteriores, possam promover diretrizes que orientem gestores e educadores de instituições de Ensino Superior sobre a necessidade de se pensar em programas de intervenção que orientem e ajudem seus estudantes a se adaptarem à rotina de estudo na universidade, e, ainda, promover diálogos entre os membros da comunidade acadêmica sobre o quantitativo de tarefas *versus* qualidade de aprendizagem.

2 PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

Resumidamente, a procrastinação é o ato de adiar uma ação ou uma tarefa. Porém, esse comportamento não se refere apenas em protelar o início de uma atividade, mas todo o processo até sua conclusão (FERRARI; JOHNSON; MCCOWN, 1995 BURKA e YUEN, 1991; 2008). O comportamento procrastinatório pode ocorrer em diversos momentos e atividades, tanto na vida pessoal, acadêmica e profissional, porém é consideravelmente mais difundido nos universitários do que na população em geral. Isso ocorre porque a trajetória acadêmica é caracterizada por diversos compromissos que forçam o estudante a gerenciar, simultaneamente, diversas atividades (SOLOMON E ROTHBLUM, 1984). Esse comportamento é compreendido como um fenômeno que se manifesta no indivíduo de modo voluntário, por motivos variados, e que pode trazer consequências negativas, tanto para a vida acadêmica quanto para a saúde mental (SCHOUWENBURG, 2004; RIBEIRO, AVELINO & COLAUTO 2014).

Scientia y Humanity

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

Grunschel, Patrzek e Fries (2013) ressaltam que procrastinar é diferente de não fazer nada e que, apesar de muitos universitários apontarem a preguiça como um dos seus motivos, esse comportamento não tem relação com ócio ou preguiça. De acordo com os autores, a procrastinação se manifesta quando a tarefa preterida é substituída por uma outra atividade, geralmente mais prazerosa e menos importante do que aquela que realmente precisa ser feita. É por agir assim que algumas pessoas relatam sentir desconforto e culpa (SCHOUWENBURG, 2004; COSTA, 2007).

Pesquisas sobre o tema têm enumerado diversos motivos que levam à procrastinação. Ferrari (2001) resalta que o medo de falhar faz com que a pessoa escolha não cumprir uma tarefa porque teme não atender às próprias expectativas ou de outras pessoas. Zarick e Stonebraker (2009) explicam que a incerteza e a insegurança em relação às capacidades para a realização e concretização de uma tarefa é o que potencialmente irá retardar, ao máximo, o seu início.

Outros estudos têm apontado que exaustão, estresse, ansiedade e falta de interesse estão relacionados com a procrastinação no ambiente acadêmico, em especial quando se trata de atividades que exigem mais atenção como a escrita acadêmica (LONKA; VEDENPÄÄ, 2014). Há uma tendência de maior postergação nas tarefas que o indivíduo considera demasiadamente difíceis, desagradáveis, adversas ou impostas (MILGRAM; MEY-TAL; LEVISON, 1998; BURKA; YUEN, 2008; GRUNSCHEL; PATRZEK; FRIES, 2013).

A aversão à tarefa é um dos principais motivos que levam à procrastinação acadêmica. Essas tarefas geralmente exigem uma maior atenção e tempo, e por isso são consideradas desagradáveis e deixadas de lado pelo aluno (FERRARI, 2001; SAMPAIO; BARIANI, 2011). Essa é uma das razões pelas quais Steel (2010) e Pychyl e Sirois (2013) afirmam que a impulsividade é um dos traços mais marcantes da procrastinação, ou seja, deixa-se de executar as tarefas que exigem maior esforço e de recompensas a longo prazo em troca de atividades atrativas, consideradas mais prazerosas e que podem trazer recompensas a curto prazo.

Além dos motivos citados, destaca-se também a falta de motivação, que pode estar relacionada ao valor que o aluno atribui à tarefa, ou seja, o quanto

ele considera a atividade importante. (BESWICK, ROTHBLUM; MANN, 1988; SCHOUWENBURG, 2004; ACKERMAN E GROSS; 2005; STEEL, 2007; EL-NADI, 2013). Ackerman e Gross (2005) explicam que a frequência com que uma tarefa é adiada pode estar condicionada ao entendimento que o aluno tem em considerá-la pertinente e útil para o desenvolvimento de suas competências profissionais futuras.

3 IMPACTOS DA PROCRASTINAÇÃO NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Semprebon Amaro e Beuren (2017) esclarecem que o desempenho acadêmico não possui um único conceito que o defina com precisão, pois é possível analisá-lo sob diversos pontos de vista. Um deles é o rendimento acadêmico, prescrito por notas ou conceitos mediante avaliações. O desempenho acadêmico também pode ser observado em relação ao alcance de objetivos educacionais, ou seja, aqueles que exigem do aluno uma postura proativa e organizada, frente às múltiplas tarefas, durante todo o percurso de aprendizagem.

Os estudos pioneiros de Tice e Baumeister (1997) sobre os impactos da procrastinação no desempenho acadêmico apontaram que mais de um terço das notas baixas em exames finais podem ser atribuídas a perfis procrastinadores. Os estudantes que apresentam um alto índice de procrastinação percebem seus impactos negativos na qualidade dos trabalhos, o que diminui suas chances de obterem notas satisfatórias (KLASSEM & KUZUCU, 2009; GEARA & TEIXEIRA, 2017), além de sofrerem com a desaprovação social por não cumprirem seus compromissos (KLASSEN, KRAWCHUK & RAJANI, 2008; STEEL, 2007).

Ferrari e Tice (2000) explicam que a procrastinação pode influenciar emocionalmente nos acadêmicos, havendo diferenças destacáveis entre os procrastinadores e os não procrastinadores. Os não procrastinadores têm sido associados com elevada eficiência, produtividade e desempenho superior, e são vistos como indivíduos organizados e altamente motivados. Ao contrário disso, a pesquisa de Sampaio e Bariani (2011), realizada no Brasil com 173 universitários, apontou que 82% que admitiram adiantar suas tarefas acadêmicas com alta frequência disseram ter sentimentos desagradáveis, como ansiedade, autodepreciação, desmotivação e baixa percepção de autoeficiência.

Embora a maioria dos estudos e pesquisas tenham destacado a procrastinação acadêmica como predominantemente prejudicial, vale ressaltar que já existem indícios científicos de que nem sempre esse comportamento traz impactos negativos como, por exemplo, o baixo desempenho acadêmico e o desconforto para algumas pessoas.

Segundo Gouveia e autores, os achados de Chu e Choi (2005) e Choi e Moran (2009) indicaram que há um grupo de procrastinadores, nomeados como ativos, que “apresentam características desejáveis de comportamentos e atitudes, preferindo trabalhar sob pressão, tomando decisões, controlando o tempo e a autoeficácia, para uma melhor realização de tarefas”. Diferente dos procrastinadores tradicionais (passivos), que “se sentem paralisados em suas ações em virtude de indecisões de agir sobre a realidade, deixando de executar tarefa em tempo hábil” (GOVEIA *et al*, 2014, p. 346), conforme já foi explicado.

A partir dos pressupostos teóricos e empíricos que descrevem o comportamento procrastinatório em diversas áreas da vida, este estudo delimitou-se ao contexto acadêmico, a fim de buscar evidências sobre sua ocorrência, por meio da percepção e dos relatos de graduandos sobre os motivos e os impactos da procrastinação na vida acadêmica, como eles se sentem em relação a esse comportamento e quais estratégias de enfrentamento eles utilizam para evitá-la, caso a considerem prejudicial.

4 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. A pesquisa foi realizada em 2019 com 90 alunos de cinco cursos de graduação: três de bacharelado (Engenharia Mecânica, Engenharia de Minas, Sistema de Informação) e dois de licenciatura (Matemática e Informática) de uma instituição pública da rede federal localizada no estado do Espírito Santo (Brasil). A coleta dos dados foi feita por meio de um questionário semiestruturado, elaborado a partir das evidências teóricas e empíricas que nortearam a questão problema. O questionário foi confeccionado no *Google Forms* e enviado para 889 estudantes matriculados na instituição via *e-mail* entre os meses de maio e junho de 2019,

obtendo-se um percentual de retorno de, aproximadamente, 10% do universo total. Os dados coletados foram transformados em números e percentuais, com o propósito de prover uma melhor visualização dos resultados e garantir uma compreensão mais clara dos aspectos relevantes às variáveis da questão problema. As respostas abertas foram agrupadas em categorias conforme os procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIM, 2002). Em alguns pontos da discussão, alguns relatos foram utilizados na íntegra, a fim de garantir a veracidade dos fenômenos analisados. Como forma de preservar a identidade dos entrevistados, as citações dos excertos foram codificadas por D1; D2, D3, (discente 1, discente 2, discente 3), de acordo com os critérios de classificação adotados na apuração dos dados. Todos os gráficos, tabelas e quadros apresentados nos tópicos seguintes foram elaborados pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, este estudo não teve a intenção de comparar a ocorrência da procrastinação entre os cursos, ou outras variáveis que envolvem o perfil do entrevistado, pois o nosso objetivo principal foi identificar os motivos, impactos e estratégias de enfrentamento ao problema. Vale ressaltar ainda que o foco da análise e da discussão dos resultados se deteve nos impactos negativos da procrastinação (passiva). Portanto, não foi averiguado, em detalhes, os motivos relacionados à procrastinação ativa (CHU & CHOI, 2005; CHOI & MORAN, 2009; GOUVEIA, *et al*, 2017).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Em relação ao perfil dos entrevistados, 46% se identificaram como feminino e 54% masculino. Em relação a faixa etária, 66% tem idades entre 17 a 25 anos, 23% entre 26 a 40 anos e 11% acima de 40 anos. A maioria é solteiro (74%) e sem filhos (80%). Em relação à ocupação, considerado neste estudo como qualquer atividade remunerada (emprego ou estágio), 57% dos

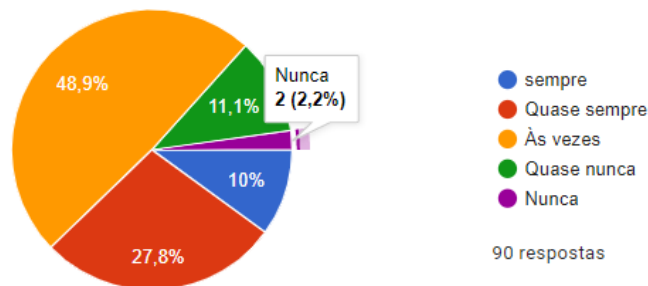
entrevistados têm uma jornada de trabalho semanal de até 10 horas semanais, 13% trabalham até 20 horas, 14% até 30 horas e 16% disseram que trabalham 40 ou mais horas por semana. Em relação ao tempo dedicado às atividades acadêmicas extraclasse, 30% dedica de 3 a 5 semanais, 26% dedica mais que 9 horas, 24% dedica de 6 a 8 horas e 20% dedicam até 2 horas semanais ao estudo.

5.2 OCORRÊNCIA DA PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

Em relação à frequência com que os entrevistados adiam suas tarefas acadêmicas, 49% disseram “às vezes”, 38% disseram “sempre” ou “quase sempre”, 11% disseram “quase nunca” e a 2% disseram “nunca” (figura 1). A partir desses resultados pode-se inferir que 87% dos estudantes relataram já ter adiado alguma tarefa. Esses percentuais confirmam os achados de pesquisa anteriores de que a procrastinação é frequente entre os universitários (PSYCHYL, SOLOMON & ROTHBLUM, 1984; SCHOUWENBURG, 2004; RIBEIRO, AVELINO & COLAUTO, 2014; SAMPAIO & BARIANI, 2011).

Figura 1: Gráfico de frequência da procrastinação acadêmica

Em geral, com que frequência você adia suas tarefas acadêmicas?

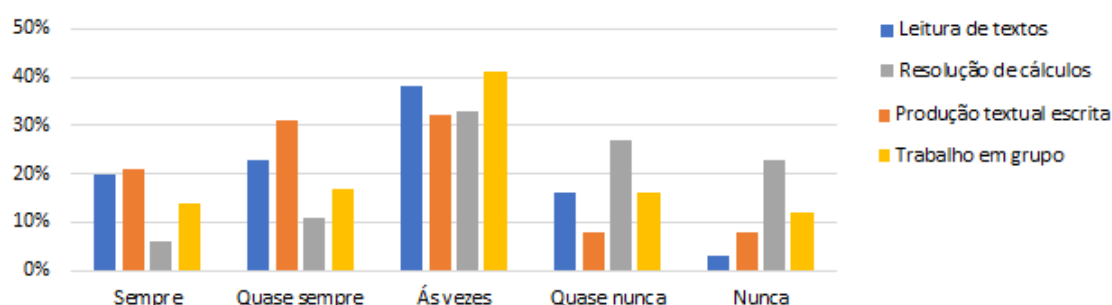


5.3 TAREFAS ACADÊMICAS MAIS PROCRASTINADAS

Considerando as características e competências pertinentes às áreas dos cursos dos entrevistados, foi elaborada uma lista com quatro atividades comuns entre os cinco cursos, a fim de identificar a frequência com que os estudantes adiam ou deixam de cumprir as tarefas e suas respectivas competências (figura 2).

Figura 2: Gráfico de frequência da procrastinação por tarefas acadêmicas

Com qual frequência você adia as tarefas acadêmicas listadas abaixo?



Os percentuais apresentados no gráfico 2 revelam que as tarefas mais adiadas pelos alunos são as de leitura e escrita. Segundo Lonka e Vedenpää (2014) a escrita acadêmica é frequentemente procrastinada porque exige mais atenção e foco e, por vezes, pode se tornar desagradável, o que facilita a distração e o interesse por outras atividades mais atrativas e prazerosas. Outro aspecto que pode contribuir para essa tendência aversiva às atividades de leitura e a escrita, por parte dos entrevistados, é a área de interesse relacionada à escolha do curso. Segundo Ackerman e Gross (2005), isso pode ocorrer devido ao entendimento que os estudantes têm em priorizar as tarefas que consideram mais pertinentes e úteis ao desenvolvimento de suas competências profissionais. Os dados do gráfico 2 mostram que as tarefas de dimensão prática (resolução de cálculos e trabalho em grupo) são menos adiadas do que as de dimensão teórica (leitura e escrita). Entende-se que a preferência pelas tarefas de cunho prático pode estar mais relacionada às afinidades dos entrevistados com às áreas exatas, já que as atividades de cálculos fazem parte do currículo dos cursos aos quais pertencem e da área de atuação profissional.

5.4 MOTIVOS QUE LEVAM A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

Após a leitura flutuante das respostas individuais, foi feita a categorização e quantificação dos motivos, de acordo com o número de citações nos relatos dos entrevistados. Entre os motivos que levam a maioria dos alunos à procrastinação das tarefas, os mais citados foram desmotivação, preguiça, multitarefas, falta de tempo, cansaço e outros (tabela 1).

Tabela 1: Percepção dos motivos que levam à procrastinação

| Motivos que levam à procrastinação | Número de citações |
|---|---------------------------|
| Desmotivação | 29 |
| Falta de tempo | 27 |
| Multitarefas | 23 |
| Preguiça | 24 |
| Cansaço | 18 |
| Falta de organização pessoal | 18 |
| Acúmulo de tarefas acadêmicas | 16 |
| Desinteresse pelo conteúdo | 16 |
| Falsa noção de tempo | 11 |
| Distração | 10 |
| Falta de compreensão do conteúdo | 7 |
| Falta de paciência | 3 |

A desmotivação foi uma das razões mais citada pelos entrevistados (29) para justificar a evitação de uma tarefa acadêmica. As questões que envolvem o estudo da motivação têm um espectro amplo, que envolve fatores intrínsecos e extrínsecos (DECI; RYAN; 2000). Aspectos citados como: dificuldade de compreensão e falta de afinidade com o conteúdo contribuem para a desmotivação, uma vez que envolvem as crenças relacionadas à competência e a atribuição de valor a tarefa.

EI-Nadi (2013) destaca que as metas e os valores relacionados à atividade desempenham um papel central na motivação dos indivíduos para superar as aversões à realização de certas tarefas. Um dos entrevistados argumentou: “Eu tenho muita dificuldade em me concentrar, principalmente em coisas que faço por obrigação e assuntos não prazerosos, como são a maioria das matérias” (D21, 2019).

Ao relacionar a desmotivação ao comportamento dilatatório, Pyschyl e Sirois (2013) explicam que tarefas consideradas difíceis são mais procrastinadas porque exigem maior esforço físico e mental, o que pode causar preguiça, aversão a tarefa, ou até mesmo medo de falhar. Esses aspectos, isolados ou agregados, podem causar a desmotivação, levando o indivíduo à distração e a ser atraído por outras atividades mais prazerosas. Conforme destaca um dos estudantes: “Até lavar roupa é mais legal do estudar” (D-40, 2019).

5.5. PERCEPÇÃO DOS IMPACTOS DA PROCRASTINAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA

Ribeiro, Avelino e Colauto (2014) ressaltam que mesmo sendo uma decisão individual, a procrastinação pode trazer consequências negativas ao estudante. Os resultados desse estudo apontaram que 63% dos entrevistados concordaram “totalmente” que a procrastinação impacta negativamente sua vida acadêmica, 25% concordam “parcialmente” e 12% “não concordam”. A partir desses resultados, pode-se inferir, de maneira geral, que um pequeno grupo não considera a procrastinação como prejudicial, o que corrobora com os estudos oriundos de Choi e Chu (2015), de que há pessoas que procrastinam mas não percebem interferências na qualidade da tarefa e na obtenção de resultados positivos.

Em relação à maioria dos entrevistados, que percebem a procrastinação como negativa, entre os impactos mais citados estão: baixa qualidade das tarefas, falta de aprendizado e notas abaixo da média, que, atrelados a outros problemas, também impactam no bem-estar psicológico, como aumento do estresse e da ansiedade, sentimento de culpa e perda do sono, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3: Impactos negativos da procrastinação acadêmica percebidos pelos graduandos

| <i>Impactos</i> | <i>Número de citações</i> |
|-----------------------------|----------------------------------|
| Baixa qualidade da tarefa | 25 |
| Notas abaixo da média | 16 |
| Falta de aprendizagem | 14 |
| Perda dos prazos de entrega | 13 |
| Acumulo de tarefa | 11 |
| Estresse e da ansiedade | 7 |
| Reprovação | 6 |
| Culpa | 6 |
| Perda do sono | 3 |
| Cansaço físico e mental | 1 |
| Afastamento social | 1 |
| Baixa autoestima | 1 |
| Desistência do curso | 1 |

Os impactos percebidos pelos entrevistados confirmam os resultados obtidos em pesquisas pioneiras de que a procrastinação pode ser um impedimento para o desempenho acadêmico, pois diminui a qualidade e a quantidade do aprendizado, enquanto aumenta o estresse e os resultados negativos na vida dos estudantes (Ferrari, 2001).

Ao relatar sobre as consequências dessa ação, em relação à qualidade da tarefa e ao desempenho acadêmico esperado, um dos entrevistados demonstrou ter sentimento de culpa ao dizer que “[...] deixar as coisas para última hora pode acarretar fazer mal feito a tarefa, não correspondendo ao que o professor gostaria que fosse, e me sinto mal quando não consigo fazer alguma coisa bem-feita” (D2, 2019).

Sobre os impactos da procrastinação na aprendizagem, um dos discentes relatou

“Me sinto sempre atrasado em relação a matéria e a turma. Por procrastinar acabo tendo problemas para aprender as matérias, pois acaba que a próxima matéria depende da primeira e por isso muitas das vezes acabo indo mal ou não aprendendo muito bem nenhuma delas” (D3, 2019).

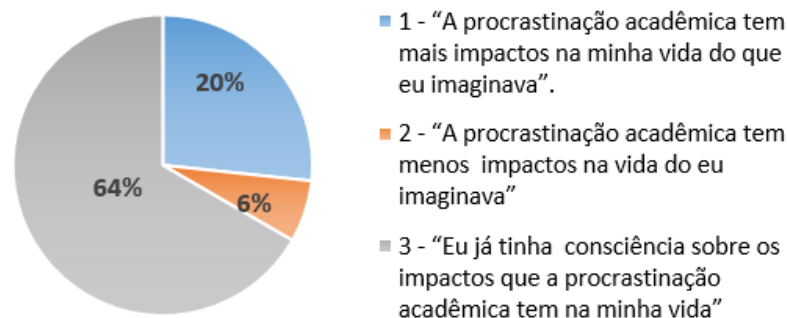
Em relação ao acúmulo de tarefas e perda dos prazos, Burka e Yuen (2008) ressaltam que os estudantes frequentemente subestimam o tempo que seria suficiente para sintetizar as informações exigidas para tarefa. Um dos entrevistados disse que “adiar uma tarefa exige que separe outro momento para realizá-la, e por não ter esse tempo a mais, acabo adiando mais uma vez, acumulando tarefas e fazendo de forma menos qualitativa” (D2, 2019).

5.6 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E EVITAÇÃO DA PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA

Considerando que a tomada de consciência sobre os motivos e impactos da própria procrastinação pode ser o primeiro passo para a mudança de comportamento, ao final do questionário foi apresentado um item com três assertivas, objetivando retratar a percepção do entrevistado frente as consequências da procrastinação em sua vida acadêmica. Os resultados mostraram que 66% dos estudantes “já tinha consciência dos impactos que a

procrastinação acadêmica tem em sua vida”, 20% disseram que “a procrastinação acadêmica tem mais efeitos negativos do que imaginava” e apenas 6% assinalaram que “a procrastinação acadêmica tem menos impactos na do que imaginava”, conforme mostra a figura 3.

Figura 3: Gráfico da percepção dos graduandos sobre os impactos da procrastinação acadêmica



Considerando que boa parte dos estudantes entrevistados tem consciência de que adiar as tarefas traz prejuízos ao desempenho acadêmico, apesar de alguns disserem “não fazer nada”, identificou-se que muitos deles se mostraram dispostos a modificar o comportamento, adotando ações como fazer a tarefa tão logo o professor solicita, iniciar as tarefas pelas mais fáceis e mais rápidas; elaborar um cronograma de estudo ou fazer anotações, estabelecer metas e prazos para o seu cumprimento, dentre outras descritas na tabela 4, categorizadas e quantificadas de acordo com o número de citações nas respostas.

Tabela 4: Ações e estratégias para evitar a procrastinação

| Ações e estratégias | Número de citações |
|--|---------------------------|
| Fazer as atividades tão logo que solicitadas | 24 |
| Não faz nada | 14 |

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

| | |
|---|----|
| Estudar em ambiente sem barulho | 14 |
| Equilibrar estudo, trabalho, lazer | 14 |
| Estabelecer metas e prazos | 11 |
| Pedir ajuda aos colegas e professores | 11 |
| Lazer depois do estudo (recompensas) | 10 |
| Cronograma de estudos | 9 |
| Distanciar-se do celular e de redes sociais | 8 |
| Lista de tarefas | 7 |
| Fazer as atividades mais fáceis | 4 |

Com relação a possíveis ações que a instituição e o professor podem fazer para ajudar os alunos a evitarem a procrastinação, a maioria dos entrevistados reconheceu que a responsabilidade é do próprio aluno, que deve pensar em estratégias para mudar o seu comportamento. Contudo houve sugestões como: aulas mais dinâmicas e prazerosas, maior diálogo entre professores e alunos, a fim de evitar que as datas de provas e entrega de trabalhos se conflitem e, diminuição do quantitativo de atividades extraclasse em prol das atividades em sala. Em relação à instituição, os alunos sugeriram a promoção de palestras ou oficinas que apresentem métodos práticos e motivacionais de organização dos estudos.

Tabela 5: Ações do professor ou da instituição para minimizar a procrastinação acadêmica

| Ações do professor ou da instituição | Número de citações |
|--|---------------------------|
| Nenhuma. É responsabilidade do aluno. | 24 |
| Acordos entre professores e alunos sobre prazos e quantitativo de tarefas, por disciplina. | 11 |
| Aulas e atividades mais prazerosas. | 9 |
| Diminuir o excesso de tarefas extraclasse. | 7 |
| Diversificação dos instrumentos avaliativos. | 4 |
| Disponibilizar tempo na aula para a realização das tarefas | 3 |
| Ensinar métodos de organização do estudo. | 2 |

Como forma de sumarizar os aspectos da temática que envolve os motivos, impactos e enfrentamentos da procrastinação acadêmica percebidos e relatados pelos sujeitos dessa pesquisa, propomos ao final dessa análise um quadro que sugere a subdivisão dos aspectos da procrastinação em duas

categorias: Aspectos relacionados ao gerenciamento dos estudos e aspectos relacionados à motivação e à aprendizagem (tabela 6).

Ressalta-se que essa síntese foi elaborada com base no entendimento que se teve acerca das possíveis relações entre os aspectos obtidos, por meio dos dados coletados e das discussões teóricas e empíricas versadas neste artigo.

Tabela 6: Quadro da síntese dos motivos, impactos e enfrentamento da procrastinação acadêmica

| | Motivos | Impactos Negativos | Estratégias de Enfrentamento | Ações do Professor ou Instituição |
|---|---|--|--|---|
| Aspectos relacionados ao gerenciamento dos estudos | Multitarefas Falta de tempo Falta de organização pessoal Acúmulo de tarefas Falsa noção de tempo Distração | Perda dos prazos de entrega Acumulo de tarefa Reprovação Falta de aprendizagem Notas baixas Baixa qualidade da tarefa | Fazer as atividades tão logo que solicitadas Organizar o ambiente de estudo Estabelecer metas e prazos Elaborar cronograma de estudos Distanciar-se do celular | Acordo entre professores e alunos sobre os prazos das tarefas Redução de atividade extraclasse Disponibilizar tempo da aula para a realização das tarefas Instruções sobre métodos de estudo |
| Aspectos relacionados à motivação, ao bem-estar e à aprendizagem | Desmotivação Preguiça Falta de afinidade com o conteúdo Falta de compreensão dos conteúdos Falta de paciência | Aumento do estresse e da ansiedade Culpa Sobrecarga de cansaço físico e mental Reprovação ou desistência do curso | Equilibrar estudo, trabalho, lazer Recompensar o esforço Iniciar pelas atividades mais fáceis Pedir ajuda aos colegas e professores | Aulas e atividades mais prazerosas Diversificação dos instrumentos avaliativos |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Scientia y Humanity

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

Os dados obtidos reforçam os resultados já mostrados por pesquisas anteriores, nacionais e internacionais sobre os motivos e os impactos que levam a maioria dos estudantes universitários à procrastinação e, conseqüentemente, em sua maioria, a ter prejuízos na vida acadêmica e sentimentos angustiantes, como culpa e ansiedade.

Motivos como multitarefas e falta de tempo se mostraram como fortes preditores da procrastinação acadêmica, trazendo à tona discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, no que se refere ao quantitativo de tarefas e qualidade das aprendizagens, já que os impactos percebidos pelos entrevistados incluem baixa qualidade da tarefa, baixo desempenho acadêmico, falta de compreensão dos conteúdos, reprovação e até desistência do curso.

No entanto pode-se inferir também que a falta de tempo e o acúmulo de tarefas podem ser consideradas tanto como uma das razões que levam a pessoa a adiar uma ação, quanto conseqüência do ato, pois adiar uma tarefa pode resultar em acúmulo de outras e, conseqüentemente, na falta de tempo. É nesse sentido que desenvolver estratégias de organização do tempo de estudo, como elaborar cronogramas e listas de tarefas prioritárias, são formas práticas de enfrentamento à procrastinação, evitando conseqüências negativas, ao ponto de causar danos tanto à vida acadêmica quanto à saúde física e mental, como estresse, ansiedade, desconforto e perda do sono.

Ao término desse estudo, percebe-se suas limitações e a necessidade de investigar de forma mais crítica, outras variáveis que possam levar à procrastinação, como tempo dedicado aos estudos, horários e a organização do local de estudo, já que a falta de tempo e a distração são alguns dos aspectos que interferem na produtividade acadêmica.

Sobre as variáveis analisadas, conclui-se que investigar comportamentos, como o de procrastinar, considerando, em especial, as características pessoais e ambientais do estudante, se mostram como um campo fértil para a elaboração de projetos de intervenção pedagógica voltados para a promoção de estratégias e habilidades de autorregulação que possam auxiliar os estudantes a gerenciar sua vida acadêmica, pessoal e, futuramente, profissional.

Notas dos autores: Este estudo foi realizado com recursos financeiros da CAPES/FAPERJ.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, David; GROSS, Barbara. **My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination.** Los Angeles: Journal of Marketing Education, n. 27. V. 1, págs. 5-13, 2005.

BURKA, Jane., & YUEN, Lenora. **Procrastinação.** São Paulo: Nobel, 1991.

BURKA, Jane; YUEN, Lenora. **Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now.** Cambridge, MA: Da Capo Press, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BESWICK, Gerry., ROTHBLUM, Ester J.; MANN, Leon. **Psychological antecedents of student procrastination.** Australian Psychologist, n. 23, v.2, págs. 207-217, 1988.

COSTA, Marta Daniela Silva. **Procrastinação, auto-regulação e gênero.** Braga: Universidade do Minho. Tese (Mestrado em Psicologia) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal. 2007.

CHU, Angela. Hsin. Chun; CHOI, Jin. Nan. **Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance.** Journal of Social Psychology, n.14, págs. 245-264, 2005.

CHOI, Jin. Nan; MORAN, Sara. V. **Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale.** The Journal of Social Psychology, n. 149, págs. 195-211, 2009.

DECI, Edward L., Ryan, Richard. M. **The “What”, and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.** Psychological Inquiry, n.11, págs. 227-268, 2000.

EL-NADI, Fathi. **Procrastination: dimension motives and impact.** 1º ed. Bookboon.com, 2013. Disponível em: <https://www.otcbahrain.com/wp-content/uploads/2017/12/Procrastination.pdf>. Acesso em 20 jun.2020.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

FERRARI, Joseph, R. **Procrastination as self-regulation failure of performance:** effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure. *European Journal of Personality* , n. 15, v.5, págs. 391-406, 2001.

FERRARI, Joseph R.; TICE, Dianne. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A taskavoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in personality*, 34(1), 73-83.

GOUVEIA, Valdiney V.; PESSOA; Viviany da Silva; COUTINHO, Marcio de Lima; BARROS, Iany C. S.; FONSECA, Aline Arruda da Escala **de Procrastinação Ativa: evidências de validade fatorial e consistência interna.** *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 19, n. 2, págs. 345-354, 2014.

GEARA, Gabriela Ballardin; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências negativas: propriedades psicométricas e evidências de validade.** *Revista Avaliação Psicológica*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 16, v. 1, págs, 5-69, 2017.

KLASSEN, Robert; KRAWCHUK Lindsey; RAJANI, Sukaina. **Procrastinação acadêmica de universitários:** baixa auto-eficácia para auto-regulação em níveis mais altos de procrastinação. Edmonton: Universidade de Alberta, 2007.

KLASSEN, Robert. M., KUZUCU, Elcin. **Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey.** *Educational Psychology*, n. 29, v.1, págs. 69-81, 2009.

MILGRAM, Norman (Noach), MEY-TAL, Gil., LEVISON, Yuval. **Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents.** *Personality and Individual Differences*, n. 25, v. 2, págs. 297–316, 1998.

PYCHYL, Timothy; SIROIS Fuschia. **Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation:** Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, n.7, v.2 págs. 115-127, 2013.

RIBEIRO, Flávio; AVELINO, Bruna Camargo; COLAUTO, Romualdo Douglas. **Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis.** *Advances in Scientific and Applied Accounting*. São Paulo, v.7, n.3 p. 386 – 406, 2014.

SCHOUWENBURG, Henri C. **Procrastination in academic settings: General introduction.** *In: Counseling the procrastinator in academic settings.* Editores: Henri Schouwenburg; Lay Clairry H.; Timothy Pychyl & Joseph Ferrari. Washignton, DC, US: American Psychological Association, págs. .3-17, 2004.

SOLOMON, Laura J.; ROTHBLUM, Ester D. **Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates.** *Journal of Counseling Psychology*, n.31, págs. 503-509, 1984.

Scientia y Humanity

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

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; BARIANI, Isabel Cristina Dib. **Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório.** Londrina: Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 2, n. 2, p. 242-262, dez. 2011

SEMPREBON, Elder; AMARO, Hugo Dias; BEUREN, Ilse Maria **A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 25, n. 20, p. 1-24, 2017.

STEEL, Piers. **The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure.** Alberta: University of Calgary, 2007.

STEEL, Piers. **Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist?** Personality and Individual Differences, 2010, n. 48, v. 8, 926-934.

TICE, Dianne. M., & BAUMEISTER, Roy. F. **Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress and Health: The Costs and Benefits of Dawdling.** Psychological Science, n. 8, págs. 454-458, 1997.

VEDENPÄÄ, Iida; LONKA, Kirsti. **Teachers' and Teacher Students' Conceptions of Learning and Creativity.** Helsinki: University of Helsinki, 2014.

ZARICK, Lisa; STONEBRAKER, Robert. **I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination.** Heldref Publications. n. 57, v.4, p.211-230, 2009.

A SEMI (FORMAÇÃO) EM ARTES VISUAIS NO CURRÍCULO DE TRÊS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARANÁ.

Andréia Bulaty⁹⁸
Ana Luiza Ruschel Nunes⁹⁹

RESUMO: Iniciamos apresentando o objeto de estudo que é o currículo do Curso de Pedagogia de três IES públicas do Estado do Paraná, em relação a (semi) formação de Arte - Artes Visuais. A problemática investigada foi: Até que ponto o currículo do curso de Pedagogia de três IES públicas do Estado do Paraná influenciam a (semi) formação em Arte-artes visuais? Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar como os currículos de três IES públicas do Estado do

⁹⁸ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Docente na Universidade Estadual do Paraná, contato: andreiabulat@gmail.com

⁹⁹ Pós-doutora em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Docente na Universidade Estadual de Ponta Grossa, contato: analuizaruschel@gmail.com

Scientia y Humanity

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

Paraná, influenciam à (semi) formação do licenciando de Pedagogia em Arte- artes Visuais. A metodologia da pesquisa ampara-se em uma abordagem qualitativa, na modalidade multicaseos, com direcionamento do método dialético negativo de Adorno (2010), fundamentado no campo epistemológico da Teoria Crítica. A pesquisa foi realizada em três IES públicas do Estado do Paraná- uma universidade Estadual, uma universidade Federal e um Instituto Federal, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise documental dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Pedagogia recentemente atualizados em 2017 e 2018. A análise dos dados foi realizada de acordo com os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A análise das categorias permitiu verificar que a Arte- artes visuais nos cursos de Pedagogia investigados como um campo do conhecimento presente nesses currículos, ainda com fragilidade, suposta superficialidade que leva a semiformação. Realizaremos a discussão teórica fundamentados no arcabouço teórico de Adorno (1996, 1995); Apple (2001); Dondis (2003) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-artes visuais. Educação. (Semi) formação. curso de Pedagogia.

ABSTRACT: We begin by presenting the object of study, which is the curriculum of the Pedagogy Course of three public HEIs in the State of Paraná, in relation to (semi) formation of Art - Visual Arts. The problem investigated was: To what extent does the curriculum of the Pedagogy course of three public HEIs in the State of Paraná influence the (semi) formation in Visual Art-Arts? Thus, the general objective of the research is to investigate how the curricula of three public HEIs in the State of Paraná, influence the (semi) formation of the Licentiate in Pedagogy in Visual Art-Arts. The research methodology is based on a qualitative approach, in the multi-case modality, with the direction of the negative dialectic method of Adorno (2010), based on the epistemological field of Critical Theory. The research was carried out in three public HEIs in the State of Paraná - a State university, a Federal university and a Federal Institute, using the documentary analysis of the Curricular Pedagogical Projects of the Pedagogy Courses recently updated in 2017 and 2018 as data collection instruments. Data analysis was performed according to the assumptions of Bardin's Content Analysis (2011). The analysis of the categories made it possible to verify that the visual arts in the Pedagogy courses investigated as a field of knowledge present in these curricula, still with fragility, supposed superficiality that leads to semi-training. We will carry out the theoretical discussion based on the theoretical framework of Adorno (1996, 1995); Apple (2001); Dondis (2003) among others.

KEYWORDS: Visual art-arts. Education. (semi) formation. Pedagogy course.

1 INTRODUÇÃO

Abordar o currículo, a Arte e a formação do pedagogo é complexo, pois envolve a formação cultural humana e a semiformação do homem. O currículo, campo de relações de poder, que determina o conhecimento que vai ser discutido na formação dos pedagogos. A Arte na Pedagogia traça o (re) aproximar do pensar e sentir do homem, estimula a criação poética, apreciação, movimento, liberdade, experiências estéticas e culturais, desenvolvimento da imaginação criativa e autonomia.

Para início de conversa, realizou-se um estudo no site do e-mec, pra ter conhecimento de quantos cursos de Pedagogia o Brasil possui em 2018, chegando ao total de dois mil setecentos e cinquenta e dois (2.752) Cursos de

Pedagogia, na soma da modalidade presencial e a distância, ofertados em universidades, faculdades isoladas, centros universitários, fundações universitárias e polos universitários. Alguns cursos são ofertados em instituições públicas e outros em instituições privadas. Desse total, o estado do Paraná representa 7 % da parcela nacional, com 183 cursos de Pedagogia.

É importante destacar que esses profissionais saem habilitados para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, vindo por vezes atuar nesses espaços com o ensino da Arte. Nesse sentido a necessidade de conhecer o que se veicula nos currículos dos cursos de Pedagogia, em especial das três IES investigadas no Estado do Paraná, pois abrangem uma parcela significativa da formação docente do Estado e tiveram recentemente seus PPC reformulados entre os anos de 2017 e 2018.

Na tentativa de entender até que ponto o currículo do curso de Pedagogia de três IES públicas do Estado do Paraná influenciam a (semi) formação em Arte-artes visuais? teve como objetivo geral investigar como os currículos de três IES públicas do Estado do Paraná, influenciam à (semi) formação do licenciando de Pedagogia em Arte- artes Visuais, se estruturando em três objetivos específicos que são: Investigar a Arte- artes visuais nos currículos do curso de Pedagogia; Apresentar os princípios da Arte- artes visuais para a formação dos pedagogos, bem como, os elementos que se encontram expressos no currículo de Pedagogia das três IES públicas do Estado do Paraná; Analisar como o currículo do curso de Pedagogia das três IES públicas do Estado do Paraná, executa a (semi) formação em Arte- artes visuais.

Pesquisa de relevância para o curso de Pedagogia, pois seus dados dão a dimensão de como a Arte- artes visuais encontra espaço nos currículos de formação do pedagogo, já que o mesmo é o profissional atuante nas escolas da educação básica – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – que pode se deparar com a prática pedagógica nessa área, sendo necessário ter conhecimentos específicos desse campo de conhecimento.

2 O CURRÍCULO E O CURSO DE PEDAGOGIA

Scientia y Humanity

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

Pensar a formação do pedagogo que vai atuar nas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é complexo, é dialético, primeiramente porque envolve a formação humana que é produção de identidade e também da diferença, é conformismo e ao mesmo tempo emancipação, é formação cultural mas também semiformação, o currículo que expressa poder de autonomia assim como de adaptação. Um currículo que se torna objeto de análise, visto que é um instrumento de ação política e pedagógica, com interesses da sociedade, carregando concepção de educação e sujeito que se materializam nas salas de aula. Um currículo não neutro.

Abordando a formação nos cursos de Pedagogia encontra-se atualmente uma estrutura organizacional de quatro anos, com um leque de direcionamento das habilidades de formação em que possibilita uma atuação profissional no mercado de trabalho em diversas frentes – pedagogo, professor da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, disciplinas pedagógicas no ensino de formação docente; atuar em espaços não escolares; na gestão escolar – com uma estrutura que oferece uma formação em curto período que abrange todo esse campo do conhecimento. Será que todos os campos do conhecimento recebem o mesmo espaço dentro do currículo da Pedagogia, respeitado os pressupostos e fundamentos essenciais a práxis pedagógica.

Historicamente o curso de Pedagogia tem sua gênese no Brasil por volta de 1939, nas antigas Escolas Normais que visavam a formação de professores (BRZEZINSKI, 2008) e nos currículos das Escolas Normais o ensino de Arte era proposto visando o desenho pedagógico que explorava os esquemas de construção gráfica (FERRAZ; FUSARI, 2001). No entanto, no currículo dos cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2008) que era composto pelo modelo 3+1, ou seja, três anos composto de disciplinas ligadas aos fundamentos – psicologia educacional, história da educação, história da filosofia, filosofia da educação, entre outros- e mais um ano de disciplinas didáticas – didática geral, administração escolar, etc – e a Arte nessa constituição inicial não era contemplada na formação dos professores.

Scientia y Humanity

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

Com a LDB¹⁰⁰ nº 5.691/71 (BRASIL, 1971) que o ensino de Arte foi contemplado na educação básica e assim passou a ser obrigatório nas escolas. Mesmo assim, não foi suficiente para sua inclusão nos cursos de Pedagogia, ficando a cargo dos cursos de licenciatura em Educação Artística (VIDAL, 2011). Posteriormente a década de 80 em diante, o Brasil passa pelo movimento de globalização e democratização, revisando a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que norteia a organização do sistema de ensino brasileiro, nesse documento oficial, destina um espaço a Arte nas escolas e conseqüentemente na formação de professores. Com a obrigatoriedade da Arte nas escolas se tem no documento da DCN¹⁰¹/Pedagogia (2006) as diretrizes para os cursos de Pedagogia, trazendo em seu bojo um currículo que repensa a formação inicial dos pedagogos e ao mesmo tempo anuncia um repertório de informações e habilidades compostas por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que consideram os fundamentos da sensibilidade afetiva e estética, a cultura, dentre outros.

A história nos desvela que os cursos de Pedagogia no Brasil, se consolidam de processos lentos de embates e transformações, e pautados por anos em concepções fragmentadas, tecnicistas, que negligenciavam os campos de conhecimento específicos como é o caso da Arte, que são necessários a formação cultural humana do homem (VIDAL, 2011). Foi a partir da DCN/Pedagogia de 2006 que a Arte passa a ser reconhecida como conhecimento específico necessário a formação do pedagogo, no artigo 5º, inciso V se defende que o egresso do curso de Pedagogia precisa estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p.2).

Segundo o documento da DCN/Pedagogia, não existe uma relação de hierarquia entre os campos do conhecimento, pois todos são de igual importância a formação do pedagogo, e a Arte passa a ser contemplada por meio da reflexão e ações críticas (BRASIL, 2006). Portanto, este documento defende uma igualdade de espaço nos currículos de Pedagogia para todos os campos do

¹⁰⁰ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

¹⁰¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

conhecimento, e nos perguntamos se a Arte tem seu espaço garantido como as demais ou acaba ficando como campo optativo, com carga horária menor, trabalhando com a polivalência – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música – ou pior, servindo para o trabalho manual de elaboração de matérias para apresentações culturais, e se esquecendo de seu teor de emancipação cultural do homem por meio de seu olhar sobre o mundo.

Brzezinski (2008) aponta a coexistência de dois projetos de formação de professores estabelecidos com concepções diferentes: de um lado, a formação com bases epistemológicas fundamentadas no conhecimento dos pressupostos, do contexto histórico e social, em um processo de movimento dialético da formação cultural. Do outro lado, faz-se presente na formação o projeto de sociedade capitalista, embasada na ideologia neoliberal e na economia de mercado, proporcionando uma semiformação cultural.

A intervenção da sociedade na formação em grande parte se dá por meio das políticas educacionais e curriculares, que determinam o conhecimento que vai ser trabalhado na formação do homem. Assim o currículo tem espaço de destaque, pois é ele quem direciona o que vai ser ensinado no âmbito escolar.

O currículo tem poder regulador do conteúdo, legitima o que vai ser ensinado, e o que se aprende, em que períodos e nível que se ensina (GIMENO SACRISTÁN, 2013). É no currículo que o plano de estrutura de homem e sociedade ganha força e se materializa na sala de aula.

O currículo nunca é neutro, é parte de uma tradição seletiva, que resulta de alguém, que tenha o conhecimento considerado legítimo pertencente ao grupo de dominação (APPLE, 2001), sendo a expressão do poder de uma classe dominante sobre a dominada, pois ali estão os conteúdos e conhecimentos que vão ser trabalhados na formação do profissional que atuará na formação do homem.

Portanto, o currículo não é um ato desinteressado (APPLE, 2001), pois representa o espaço da hegemonia e das manifestações de poder, além de ser um conjunto de disciplinas e ementas, ideologizado e disputado, que vive em reformulações e adaptações (PEREIRA, 2010) para atender interesses de uma classe/grupo.

3 ARTE E A PEDAGOGIA

A Arte encontra com na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) um lugar nos currículos, se tornando componente curricular obrigatório da educação básica. Desse momento em diante, a Arte passa a ter conhecimento específico e não se caracteriza como entretenimento, e como ponto de partida apresenta três campos conceituais: a criação/produção; a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico/estético da humanidade (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998), ou seja, é propor a todo aluno uma formação em Arte no viés da produção, fruição e reflexão da Arte – Artes Visuais, é ter contato com a experiência estética, a poética, o movimento.

A Arte é criação, logo, toda linguagem artística é um modo do homem refletir sobre e seu estar no mundo. A linguagem não está restrita ao oral e escrita, nem tampouco é a única forma que usa-se para compreender, produzir conhecimento e interpretar o mundo, e sim, é um sistema simbólico e um sistema de signos (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). Entre as linguagens, a Arte – artes visuais, assim como o teatro, a dança, a música- são linguagens que trazem a leitura e produção existente do mundo.

A opção por estudar a Arte- artes visuais é devido ser a uma das linguagens que mais utiliza-se pela criança no processo de alfabetização, na matemática, na história infantil, enfim, na construção do conhecimento.

Assim, a Arte - artes visuais é essencial para se pensar na leitura de mundo despertando a consciência, a sensibilidade e o agir (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998), contribuindo para o processo de formação cultural e a emancipação humana, desconstruindo discursos do senso comum de que “[...] a arte na escola é uma perda de tempo, pois poderia ser ministrado aulas com conteúdo” (DONDIS, 2003, p. 25), como se a Arte- artes visuais não apresentasse um conhecimento específico.

Discutir o conhecimento da Arte no curso de Pedagogia, em especial, a Arte- artes visuais, é pensar na construção de conhecimentos dos pedagogos sob o campo, que é materializado na prática pedagógica. Portanto, a Arte- artes visuais apresenta elementos que a constitui, como: o ponto, a linha, a forma, a textura, a cor, o movimento, a dimensão, o volume, a luz, os planos, o equilíbrio,

o ritmo, a profundidade, os espaços, que fornecem o conhecimento dos fundamentos das artes visuais (DONDIS, 2003; WONG, 2007). Estes elementos são essenciais que o pedagogo tenha domínio para que consiga enxergar na Arte o meio para compreender o desenvolvimento da criança, observando que “o desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estética e até a evolução social da criança, como indivíduo” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p.35), pois o desenho marca o início da criação consciente da forma, sendo a capacidade de expressão e representação do mundo da criança.

Esses elementos juntamente com a experiência do refletir sobre a Arte, objeto de conhecimento em que se difundem a Cultura, a História da Arte, os elementos e princípios formais que constituem as produções artísticas, possibilitam ensinar e aprender signos, permitindo que o outro construa sentidos e significados (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Pensar a Arte- artes visuais na formação do pedagogo no viés do conhecimento é entender que a mesma tem função de expressar a relação profunda entre o homem e o mundo, ou seja, a Arte é indispensável para a união do homem com o todo, que reflete a infinita capacidade humana para a associação, a circulação das experiências e pensamento, das tensões e contradições dialéticas da realidade (FISCHER, 1971).

Assim, a Arte é linguagem que pode ser verbal e não- verbal – visual – traduz tempos imemoráveis, angustias possibilidades, amores, indagações, mitos, fantasias, dores, crenças, que transforma as coisas aparentemente sem sentido em significativas, sendo a que liberta, transgride, transforma, indigna e emancipa (AZEVEDO, 1995).

Para tanto, o desafio da Arte

[...] é o de contribuir para a construção crítica da realidade por meio da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de Arte no qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre Arte e Vida (RICHTER, 2004, p. 169).

Scientia y Humanity

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

Compreende-se que a Arte de modo geral preocupa-se com a formação cultural do homem, que implica na consciência crítica, reflexiva, na criação e na práxis diária. A Arte na formação cultural do pedagogo é permitir o tempo do pensamento poético, da reflexão e da criação, não sendo um tempo qualquer, superficial, mas é um tempo comprometido com o conhecimento, a experiência, a formação, o olhar sensível que envolve o refletir, apreciar, pensar, avaliar, interpretar e o julgar (BUORO, 2002).

A disciplina que ministra o conhecimento da Arte no curso de Pedagogia, mais que ensinar técnicas de pintura e desenho, e a história da Arte e alguns pintores, precisa formar e preparar pedagogos com conhecimento teórico e prático do campo da Arte- artes visuais para saber ministrar aulas (GATTI, 2014). Que a disciplina não privilegie a semiformação, trazendo um fragmento das linguagens do artes visuais, teatro, dança e música, uma amplitude de informações superficiais sobre as linguagens, com práticas de técnicas pelas técnicas, reprodução de modelos, sem a possibilidade de trabalhar com a criação poética e a “imaginação criativa” (VIGOSTKI, 2014, p, 25).

A Arte na Pedagogia

[...] possibilita a expressão livre sob as suas formas, uma vez que constitui um meio de permitir um progresso contínuo no desabrochar das possibilidades criativas e receptivas [...]. Fornecer múltiplos meios de expressão para enriquecer um vocabulário que irá transformar-se, de acordo com a tomada de consciência do espaço em relação a si mesmo e em relação aos outros. [...] Permitir ao jovem, através das suas próprias experiências, adquiridas num movimento de relações permanentes, desenvolverem o seu poder de apreciação, a sua reflexão, melhorar a memória do seu vivido para além da visão, incorporando-lhe os sentimentos, o prazer ou o desgosto (SOARES, 2016, p.33).

Pensar na formação do pedagogo, profissional que ministra aula para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental precisa- se ter em foco que a formação do mesmo traga abordagens em Arte que o possibilite ter experiências de criação poéticas e contato com o conhecimento do campo. É imprescindível que o pedagogo em formação tenha contato com os elementos da comunicação visual, com os fundamentos das artes visuais para que consiga realizar a reflexão e uma formação cultural.

Quando a formação trabalha com uma superficialidade de informações, uma polivalência no campo da Arte – música, dança, teatro, artes visuais, em um curto período de tempo, como construir uma formação consistente de argumentos para a reflexão.

4 A FORMAÇÃO CULTURAL E A SEMIFORMAÇÃO

A formação e a educação são questões que encontram-se presentes nas discussões da academia ao longo da história, pois o conhecimento possibilita ao homem a sua realização pessoal e profissional. Pensar a formação é partir do princípio de sujeito livre, que é consciente de si mesmo, da cultura e da sociedade em que atua. Ambas são essenciais ao homem para a formação cultural e social do mesmo.

Inicia-se reforçando o pensamento de que a formação humana é incompleta, e assim, carregada de ideologias que exteriorizam a simplificação, ou melhor, a redução do conhecimento, que pode levar a barbárie (ADORNO, 1995). Lembrando que vivemos em uma sociedade capitalista, com base no consumo, no valor de troca. Portanto se instala “[...] A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (MAAR, 1995, p.16), pois o conhecimento construído pela formação se torna cada vez mais rápido, passageiro e superficial. Se tem um vasto leque de informações e pouco conhecimento profundo do assunto.

No contexto capitalista, a formação cultural se transforma em semiformação socializada (ADORNO, 1996). A semiformação se tornou dominante da consciência do indivíduo, por meio da socialização e da indústria cultural. Para amenizar a semiformação é imprescindível que a formação cultural possibilite condições de autonomia e liberdade de reflexão, ou seja, uma autorreflexão, no qual o sujeito não seja privado da consciência crítica e nem dos pressupostos base para a formação do conhecimento.

[...] A formação devia ser aquela que dissesse respeito ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo [...] na idéia de

Scientia y Humanity

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

formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração. (ADORNO, 1996, p. 14).

A formação cultural possibilita ao sujeito ter consciência autorreflexiva crítica sobre a sociedade e o modo de vida. O conhecimento que este carrega, permite a reflexão de forma autônoma, singular sobre a totalidade. Sujeitos com formação cultural não trabalham com a exploração dos homens, mas, com o desenvolvimento dos mesmos.

Quantos campos do conhecimento vão sendo substituídos, alguns até retirados dos currículos escolares, ou tem seu conteúdo diminuído/fragmentado. Com isso, o homem foi perdendo seu potencial emancipado, uma razão consciente de reflexão, ficando refém de falsos desejos e com um conhecimento que mais parece informação, sendo moldado e adaptado para a vida em sociedade.

O ponto de chegada, frente a estas limitações é a perda da espontaneidade, da capacidade de discutir e questionar, de ter conhecimento para reflexão, que resultará na perda do espírito crítico, de autorreflexão numa cultura da indiferença. Precisamos avançar e pensar uma formação cultural na universidade que não procure a formação de mão-de-obra e reprodutora do sistema capitalista simplesmente, sendo essencial pensar no crescimento intelectual crítico da sociedade, fornecer conhecimentos e estabelecer relações para que o estudante consiga realizar a autorreflexão, entendendo a indústria cultural aliada ao capitalismo e os processos de alienação, para assim realizar uma análise da semiformação e pensar na formação cultural com vistas a práxis social (ALMEIDA, 2015).

A formação cultural que seria autonomia e emancipação, uma capacidade de superar a menoridade da razão, isto é, superar o condicionamento estabelecido pelo sistema capitalista, e conquistar a maioridade da razão, que foi sucumbida pela semiformação, que é a “[...] forma dominante da consciência atual [...]” (ADORNO, 1996, p.389), ficando a formação cultural colapsada e cedendo lugar a semiformação, que passa a ser socializada em um estado de alienação encontrado em toda parte, em todos os espaços da sociedade, como nos currículos da universidade (OLIVEIRA, 2015).

Scientia y Humanity

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

Cabe a universidade ser a instituição social que trabalha com a formação emancipatória, porém, na atual conjuntura social, a mesma pertence a sociedade na qual reina o capitalismo tardio, tem propagado a ideologia de semiformação, que vai na via contrária da emancipação, buscando a adaptação do homem ao mercado de trabalho. A universidade que visa formar cidadãos para o mercado de trabalho, acaba por vezes operando como produtora e reprodutora de ideologias e razão instrumental (OLIVEIRA, 2015).

A educação que tem como foco a emancipação, a consciência, “[...] tem muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144). Nesse viés de educação a formação proporciona ao sujeito a orientação no mundo, entendimento do que está por detrás dos discursos, práxis conscientizadas e de autorreflexão. Para o homem descobrir a si mesmo e desprender-se da falta de reflexão, e assim, trocar um comportamento por outro que seja autônomo, é realizado por meio do processo de conscientização, que envolve a reflexão, que caracteriza a emancipação como um “vir a ser” (ADORNO, 1995), ou seja, não está pronto/acabado, mas em constante movimento.

Dessa forma, a educação é “[...] a tentativa de superar a barbárie, é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156), ou seja, o desafio da educação é realizar a crítica a semiformação e mostrar que o homem por vezes vive a menoridade tutelada, mas que ao experimentar a maioria da razão fica preso a barbárie de dominação do outro. A barbárie esta presente na conduta humana, em que pode chegar atos de extrema violência, expressando momentos de opressão e repressão.

A superação e controle do impulso da barbárie, tem como cerne, os objetivos educacionais, que podem levar o sujeito ao esclarecimento consciente crítico. O esclarecimento é essencial para que aconteça o processo de desbarbarização, pois a ausência do conhecimento e de reflexão, traz ao sujeito a perda da reflexão sobre si e a capacidade de sensatez (ADORNO, 1995).

Assim, a produção da consciência permite a pessoa um nível superior de liberdade, liberando um pensamento autônomo, com o qual é possível se servir do próprio entendimento e não mais precisa ser tutelado (ADORNO, 1995).

Scientia y Humanity

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

Assim a razão instrumentalizada vai tomando forma e conquistando espaço na sociedade, pois conduz o homem ao irracional, perdendo sua identidade, supervalorizando a produção, contrário as relações humanas e sociais, podendo acarretar na privação e diminuição do uso da autonomia e da autoconsciência, conferindo ao sujeito a natureza de coisas, mercadorias e automático/mecânico. A perda da dimensão emancipatória é proporcionada pela razão instrumental (ADORNO; HORKEIMER, 1985), que é “[...] a ferramenta das ferramentas a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores. Seu objetivo é a reprodução ampliada do capital” (PUCCI, 2000, p. 24).

A razão instrumental nega a emancipação humana, se coligando aos fins do capital, se tornando aliada da indústria cultural que trabalha com a pulsação e desejo de consumir/ter, movida por uma consciência tutelada, que é semiformada. Processo que desencadeia o esgotamento da formação cultural, em que o uso da razão é um ato político, pois a construção da consciência de forma profunda, depende de diversos fatores: primeiramente como se encontra organizado a sociedade que habitamos, e a ideologia dominante (ADORNO, 2010).

Coaduna-se com uma educação que vai além da formação do cidadão flexível, adaptado, produtivo, que é o foco do mercado de trabalho, do capital, sendo este profissional formado de maneira abstrata e polivalente, ou seja, o trabalhador é o que se adapta a situações diversas, se alienando do/no processo (ADORNO, 1995). Esta formação desconsidera a emancipação humana e deixa o sujeito à mercê de uma razão instrumental, que é influenciada pela semiformação.

A consequência do movimento de esfacelamento da formação cultural em semiformação, advém do efeito da socialização dominante da consciência, em que se favorece a conformação e adaptação a certa visão de mundo (ADORNO, 2010).

A semiformação é influenciada pela indústria cultural.

Em um mundo onde a educação é privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas a experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente

Scientia y Humanity

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

haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos (ADORNO, 1995, p. 20).

A educação que realiza a semiformação em vez de promover a emancipação cede lugar a uma formação com base em grande número de informações superficiais. A formação que perde o significado de liberdade, de valores, se reduz a discursos ideológicos, substituindo a promessa de emancipação por conformismo e adaptação.

Portanto, a semiformação não é um fenômeno exclusivamente da educação, ou da ideologia, abrange as relações sociais em todas as dimensões. A expressão da consciência, da formação danificada não se estabelece apenas nas classes subalternas, no povo do campo, ou na periferia das capitais, os sujeitos semiformados estão presentes mesmo no extrato das pessoas mais cultas do seio da sociedade (PUCCI, 2000).

Considera-se assim, que o homem se ajusta e adapta-se ao que lhe é imposto sutilmente pela sociedade, nos meios de comunicação de massa, fazendo com que o mesmo deixa-se levar pelo discurso. Como o homem esta com uma racionalidade instrumental de trabalhar seguindo determinados padrões técnicos, está acostumado a não ter necessidade de se esforçar para refletir, está à mercê do pensamento alheio ao seu.

Quando o homem cria as máquinas para satisfazer suas necessidades acabou sendo por elas absorvido, perdendo inicialmente o próprio trabalho e depois o potencial de consciência da totalidade, sua particularidade, sua identidade e se tornando desumano e alienado (ADORNO, 2010) incapaz da empatia, da solidariedade, compaixão e voltado ao individualismo, o lucro, o poder de ter.

A mudança ocorre quando a formação do homem estiver sendo realizada fazendo-se relação do conhecimento profundo, a cultura, a economia, o social, enfim, uma educação para a conscientização crítica e não a dominação de saberes fragmentados de uma determinada área do campo do conhecimento, desviando atenção e preenchendo o vácuo com a semiformação (ADORNO, 2010).

5 O CURRÍCULO DO CURSO EM PEDAGOGIA DAS TRÊS IES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ E A (SEMI) FORMAÇÃO EM ARTE- ARTES VISUAIS.

O presente estudo tem como princípio a abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2009), embasada no campo epistemológico da Teoria Crítica, com base no método dialético negativo de Adorno (2010), em uma análise de multicasos (TRIVIÑOS, 2009). A coleta dos dados foi realizada com base na análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Os dados foram coletados junto ao currículo do PPC dos cursos de Pedagogia de três IES¹⁰² públicas dentre as dez do estado do Paraná, para a análise de conteúdo, perpassando pela seleção das IES, cujo critério adotado é levar em consideração os PPC atualizados recentemente nos últimos dois anos (2017 e 2018) por ser os que atendem as demandas recentes da legislações da formação de pedagogos. Portanto, o universo de estudo será composto por uma universidade estadual, uma universidade federal e um instituto federal, sendo ao todo três IES.

Para este estudo considerou-se o levantamento da categoria de análise, segundo os objetivos estabelecidos, a problemática de pesquisa, o objeto de estudo e assim aprofunda-se os estudos dos PPC, em que emergem na relação dialética dos dados, conforme quadro 01:

Quadro 01: categorias de análise a partir dos dados que se repetem constantemente.

| Problemática de pesquisa | Objetivo geral | Objetivos específicos | Categorias | Subcategorias |
|---|--|---|--------------------|---|
| Até que ponto o currículo do curso de Pedagogia de três IES públicas do Estado do Paraná influenciam a (semi) formação em Arte-artes visuais? | investigar como os currículos de três IES públicas do Estado do Paraná, influenciam à (semi) formação do licenciando de Pedagogia em Arte- artes Visuais | Investigar a Arte- artes visuais nos currículos do curso de Pedagogia | O Currículo | Identificação do curso |
| | | Apresentar os princípios da Arte- artes visuais para a formação dos pedagogos, bem como, os elementos que se encontram expressos no currículo de Pedagogia das três IES públicas do Estado do Paraná; | A Arte | Organização curricular Arte na Pedagogia |

¹⁰² Instituições de Ensino Superior.

Scientia y Humanity

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

| | | | | |
|--|--|---|-------------------|--|
| | | Analisar como o currículo do curso de Pedagogia das três IES públicas do Estado do Paraná, executa a (semi) formação em Arte- artes visuais | A formação | (Semi) formação do pedagogo em Arte- artes visuais |
|--|--|---|-------------------|--|

Fonte: elaborados pelas pesquisadoras a partir dos dados de pesquisa.

As categorias e subcategorias vão ser analisadas na sequência desse trabalho. Em análise a categoria “o currículo”, na subcategoria “identificação do curso” teve como intuito conhecer os cursos analisados. Primeiramente inicia-se apresentando as IES pesquisadas, conforme o quadro 02:

Quadro 02- IES do Estado do Paraná investigadas.

| IES pública do Paraná | Universidade Estadual | Universidade Federal | Instituto Federal |
|-------------------------|--|---|--|
| Denominação na pesquisa | PPC-UE | PPC-UF | PPC-IF |
| Ano reformulação do PPC | 2018 | 2018 | 2017 |
| Ano de criação do curso | 1960 | 2018 | 1968 |
| Carga horária do curso | 3250 | 3.435 | 3.477 |
| Regime de oferta | Seriado anual com disciplinas semestrais; | Créditos | Semestral |
| Curso | Licenciatura | Licenciatura | Licenciatura |
| Habilitação | Docência educação infantil, anos iniciais ensino fundamental, gestão educacional no âmbito escolar e não escolar | Docência na educação infantil, anos iniciais ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, para a gestão, cursos de Educação Profissional e nos espaços formativos da educação não formal e da educação popular. | Habilitar pedagogos docentes, gestores, pesquisadores, como profissionais da educação. |

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos PPC dos Cursos de Pedagogia investigados.

O quadro 02 nos revela que os três cursos de Pedagogia analisados se voltam a licenciatura, e de modo geral visam a formação marcada na docência e na gestão educacional se estendendo a espaços não escolares.

Os cursos analisados seguem as orientações das DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) que deixa evidente que o pedagogo pode desenvolver atividades ligadas a gestão de sistemas e instituições de ensino, ao exercício da

Scientia y Humanity

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

docência nos diversos níveis, o trabalho nos espaços escolares e não escolares, que promova a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, níveis e modalidades do processo educacional, respeitando-se o desenvolvimento pleno e integral do sujeito.

Os PPC dos cursos investigados apontam que as universidades brasileiras surgiram com a chegada da família real no Brasil em 1808, destinadas a estudos de direito, medicina e engenharia. Mais tarde houve a constituição das primeiras faculdades de Filosofia que se propuseram a formar professores, por volta de 1930, aparecendo também o curso de Pedagogia em 1939 (PARANÁ, 2014).

Em específico o curso de Pedagogia na primeira IES é um dos pioneiros no Estado, sendo criado em 1960, na da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras e na última década constituiu a partir da integração de seis (6) faculdades estaduais, uma academia militar e uma escola de música, e fundou uma Universidade Estadual com sete (7) campi distribuídos ao longo do território do Estado (PPC-UE, 2018).

O segundo curso de Pedagogia criado em 2018 é de uma Universidade Federal, que tem compromisso com a universalização do conhecimento, com a educação de qualidade na formação de professores (PPC-UF, 2018) e o terceiro curso de Pedagogia investigado foi autorizado em 1968, agora constituído em um Instituto Federal (PPC-IF, 2017). Conhecer em linhas gerais esses períodos de criação dos cursos de Pedagogia nas IES investigadas reafirma que as instituições surgiram devido vários fatores e argumentos correntes que movimentaram a busca ao ensino superior, gratuito como uma condição essencial para a superação dos entraves históricos e ao desenvolvimento destas regiões (PPC-UE, 2018).

Essas instituições já passaram por diversas reformulações curriculares, reafirmando que o currículo não é neutro, e é o regulador do conhecimento no tempo e espaço (GIMENO-SACRISTÁN, 2013), é uma expressão do poder de uma classe dominante sobre uma classe dominada (APPLE, 2001).

Assim, na subcategoria “organização curricular”, o objetivo foi verificar a organização curricular que diz respeito a quantidade de disciplinas no currículo dos cursos. Questionável o porquê de determinadas disciplinas e não outras?

Scientia y Humanity

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

porque alguns cursos tem mais disciplinas que outros? Essa compreensão tem ligação com as relações de poder por traz das disciplinas (APLLE, 2001), que se consagram ao longo do tempo como primordiais a formação carregando as concepções de homem e sociedade. Essa força oculta (GIMENO-SACRISTÁN, 2001) que esta pairando no currículo que age sobre a formação e atinge o professor e o aluno.

Na sequência organiza-se o quadro 03 com a quantidade de disciplina por categorias, em que na categoria 1 é encontrado as disciplinas correspondente aos Fundamentos da educação. Na categoria 2 são aquelas disciplinas de cunho didático- pedagógico geral e as específicas de cada campo do conhecimento. A categoria 3 é composta pelas disciplinas de estágio, que trabalham com a relação teoria e prática e a categoria 4 se destina as disciplinas de formação em pesquisa, sendo a categoria 5 registrada como o campo de disciplinas optativas.

Os cursos estão estruturados com um número próximo de disciplinas obrigatórias, respeitando-se o espaço destinado as disciplinas optativas como consta na DCN de Pedagogia (BRASIL, 2006) que defende a necessidade de organização em componentes curriculares obrigatórios e optativos, uma flexibilização curricular para atender as demandas da região.

Quadro 03: Número de disciplinas por Curso de Pedagogia.

| Instituições | Categoria 1 | Categoria 2 | Categoria 3 | Categoria 4 | Categoria 5 | Total |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| PPC-UE | 7 | 31 | 5 | 6 | ----- | 49 |
| PPC-UF | 6 | 41 | 6 | 3 | ----- | 56 |
| PPC-IF | 10 | 30 | 7 | 6 | ----- | 53 |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nos PPC dos cursos de Pedagogia das três IES do Estado Paraná.

Chama atenção a quantidade de disciplinas nos cursos para uma semiformação, em que se preocupa com o mercado, um modelo pautado no aligeiramento e na frenética aquisição de informações, deixando de lado a busca do conhecimento profundo, pois a lógica é a (de) formação, centralizado no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, simplista e prescritivo (BRZEZINSKI, 2008).

No sentido da semiformação se tem o semientendido e semiexperimentado, que não é grau elementar da formação cultural, para o verdadeiro entendido e experimentado (ADORNO, 2010), mas é uma sensação

Scientia y Humanity

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

de conhecimento falso, pois se tem várias informações por vezes superficiais e fragmentadas em que o homem apresenta uma consciência tutelada.

Todos os cursos apresentam disciplinas em caráter obrigatório, ligadas as metodologias de ensino, nos campos do conhecimento de matemática, ciências, história, geografia, língua portuguesa e Arte, reafirmando que o pedagogo precisa ter contato com as áreas do conhecimento de base que constituem a docência (GATTI, 2014), mais uma vez interroga-se sobre como trabalhar campos de conhecimentos específicos como é o caso da Arte em disciplina com carga horária minúscula? Que formação está se possibilitando a esse pedagogo?

Na categoria “a Arte” na subcategoria “Arte na Pedagogia” busca-se no PPC dos cursos analisados de Pedagogia apresentar em sua organização curricular a presença ou não da disciplina de Arte, conforme fica expresso no quadro 04.

Quadro 04: Nomenclatura das disciplinas relacionadas a Arte nos cursos de Pedagogia.

| Instituição | Nome da disciplina | Carga horária |
|-------------|---|---------------|
| PPC-UE | Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte | 60 |
| PPC-UF | Fundamentos Teórico Metodológico do Ensino da Arte na Educação Infantil e Anos iniciais no Ensino Fundamental | 60 |
| PPC-IF | Fundamentos Teórico Metodológico de Artes | 80 |

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos PPC dos Cursos de Pedagogia investigados.

O quadro deixa a mostra que a Arte- artes visuais tem um espaço no currículo do curso de Pedagogia das IES analisadas, embora com uma carga horária mínima, diante um campo de conhecimento amplo, proporciona o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro (BUORO, 2002), ou seja, construindo a sensibilidade estética e poética de ser-estar-viver no mundo.

Com essa base de pensamento em prol de uma formação cultural que se inicia apresentando o que os currículos em suas ementas estão apontando e revelando sobre a Arte, como ela está organizada nesse espaço, apresentando os conteúdos e conhecimentos que vão ser ensinados e aprendidos no curso de Pedagogia.

A trajetória histórica e conceitual do ensino da Arte na educação básica brasileira. Legislação do ensino da Arte na Educação Infantil e nos

Scientia y Humanity

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

*anos iniciais do Ensino Fundamental. **Diferentes linguagens artísticas.** A inter-relação entre arte, cultura e educação. Expressões artísticas nacionais, estaduais e regionais, afro-brasileira e demais etnias. **Conteúdos, metodologias,** planejamento e avaliação **para o ensino da Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** (PPC-UE, p. 60) (grifos nossos).*

*Conceito de arte e cultura. Estética e filosofia da arte. Funções sociais da arte. Legislação da arte-educação. Formas de apreciação artística. Legitimação de uma obra de arte. **Reflexão crítica sobre a relação histórico-social das linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, dança e música)** com a sociedade. Estratégias de pesquisa e construção do saber em arte-educação (PPC-UF, p. 107) (grifos nosso).*

*Perspectivas do Ensino da Arte em relação à formação do Pedagogo: a teoria e estética da arte, seus fundamentos, e as **linguagens da arte (artes visuais, teatro, música, cinema e dança)** como conhecimento e prática na educação básica (PPC-IF, p. 94) (grifos nosso).*

Contata-se nas ementas curriculares dos cursos de Pedagogia a presença da Arte- artes visuais, quando se aponta diretamente para os “*fundamentos das linguagens da Arte- artes visuais*” como é o caso dos PPC-UF e PPC-IF. No PPC-UE a ementa induz de forma indireta a interpretar que quando se fala em “*diferentes linguagens artísticas*” subentenda que a artes visuais está inserida na discussão.

Ressalta-se que os cursos de Pedagogia de maneira explícita e implícita se preocupa que o aluno tenha acesso ao conhecimento de elementos que constituem a linguagem das artes visuais (DONDIS, 2003; WONG, 2007), já que ela é fundamental para que o pedagogo compreenda o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, perceptual, social, estético e criador da criança (LOWENFELD; BRITAIN, 1970).

Supõem-se que seja trabalhado com o licenciando os elementos da linguagem das artes visuais que compõem o conhecimento específico do campo, estímulo a imaginação criativa (VIGOTSKI, 2014) da criança, conhecimento de artes visuais na interrelação com os outros campos do conhecimento e leitura das obras de arte. Com essa percepção busca-se a reflexão: será que pedagogos estabelecem relação entre as garatujas no processo de escrita da alfabetização da criança tem ligação com o desenho? Desenho que tem propósito mais que ornamento, tem elementos que o constitui e expressa o processo criativo (WONG, 2007) em torno da visão de mundo e de si.

Quando o pedagogo em formação não consegue realizar a análise e perceber que a Arte- artes visuais tem contato com os outros campos de conhecimento e a sociedade, ressalta-se uma semiformação desse profissional, que não consegue superar a dependência econômica, ficando submerso as representações da cultura dominante, deixando a capacidade de compreender a própria situação na sociedade e perdendo a consciência do papel de transformação que possui (ADORNO, 1995).

O que fica ressaltado nas três ementas é o ensino da Arte na formação do pedagogo ainda tem um caráter de polivalência, ou seja, se destacando o ensino da música, do teatro, da dança, das artes visuais, o que gera preocupação, devido o curto prazo que se tem destinado a essas disciplinas, pensando na carga horária da disciplina como trabalhar todos os fundamentos de cada linguagem da Arte? E os demais conhecimentos que as disciplinas também trazem, quando vai ser ministrado? E as experiências de criação poéticas que envolvem as experiências estéticas? Como vai ser o contato com a legislação para o ensino da Arte? E como abordar as expressões artísticas? São questionamentos que desafiam a formação cultural do pedagogo.

Na categoria “formação” que tem como subcategoria “(Semi) formação do pedagogo em Arte-artes visuais” busca desvelar se o ensino de Arte - artes visuais presente no currículo dos cursos de Pedagogia das três IES pesquisadas, apresenta uma tendência a semiformação cultural do pedagogo.

A universidade é uma estrutura de controle forte, assim como a indústria cultural, pois nela se trabalha com a formação do futuro profissional atuante na sociedade. Os seus pressupostos expressam os ideias dominante do capitalismo e da indústria cultural. Adorno (1995) tem aversão as universidades que focam na adaptação do homem para o mercado de trabalho, para uma semiformação técnica- instrumental.

As ementas curriculares expressão ora implicitamente, ora explicitamente uma semiformação em Artes nos cursos de Pedagogia, pois apresentam diversos conteúdos de maneira fragmentada, pois como vencer a tantos conhecimentos de maneira profunda em pouco tempo de duração da disciplina. Ao realizar uma organização dos conteúdos é possível identificar no mínimo 9

Scientia y Humanity

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

unidades de conteúdos no PPC-UE; 8 unidades no PPC-UF e 4 unidades de conteúdos no PPC-IF, como observado no quadro 05.

Quadro 05: unidades de conteúdos por disciplina de Arte no curso de Pedagogia analisado

| PPC-UE | PPC-UF | PPC-IF |
|--|---|--|
| História e conceito da Arte na educação básica | Conceito de arte e cultura | Perspectivas do Ensino da Arte |
| Legislação do ensino da Arte: Educação Infantil e anos iniciais | Estética e filosofia da arte | Teoria e estética da arte |
| <u>Linguagens artísticas: artes visuais</u> , dança, Música e teatro | Funções sociais da arte | <u>Fundamentos das linguagens em arte - artes visuais</u> , teatro, música, cinema e dança |
| Relações entre a Arte/cultura e educação | Legislação da arte-educação | Práticas na educação básica |
| Expressões artísticas – nacionais, estaduais, regionais, afro-brasileira | Formas de apreciação artística | |
| Metodologias do ensino da Arte - educação infantil e anos iniciais | <u>Reflexão crítica sobre a relação histórico-social das linguagens artísticas (artes visuais, artes cênicas, dança e música) com a sociedade</u> | |
| Conteúdos do ensino de Arte-educação infantil e anos iniciais | Estratégias de pesquisa em arte | |
| Avaliação de arte - educação infantil e anos iniciais | Práticas de construção do saber em arte-educação | |
| Planejamento - educação infantil e anos iniciais | | |

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos PPC dos Cursos de Pedagogia investigados.

Separado por unidades de conteúdo, dá a visualidade da dimensão quantitativa de informação trabalhadas nas disciplinas. A variedade de conteúdos em conjunto com a diversidade de informações que os mesmos formulam, acabam assumindo a função de verdade nesse campo de conhecimento, sendo permeados pelo imediatismo (ZUIN, 1999) e fechamento do conhecimento dentro do seu próprio campo da Arte, não realizando relações com as outras áreas.

A quantidade de informação vai tomando espaço nesses currículos que passam cada vez mais a ser inchados de disciplinas, tendo uma supervalorização da informação em detrimento do conhecimento, e assim, “a informação passou a ser a medida de todas as coisas [...]” (PUCCI, 2000, p. 4) e a ser a condição da semiformação que “[...] ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades, e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície” (PUCCI, 2000, p. 3), deixando o sujeito sem entender os fundamentos, os elementos e as metodologias da Arte- artes visuais recaindo na reprodução e aplicação de técnicas desconectadas de pinturas, que servem para um ensino mecânico distante da Arte como conhecimento que leva o homem a entender a si, o outro e o mundo a sua volta, rompendo com a educação para a acomodação, e buscando uma formação cultural que permita ao mesmo realizar a práxis social.

Á GUIA DAS CONSIDERAÇÕES

A análise de conteúdo dos três currículos dos cursos de Pedagogia das IES públicas do Estado do Paraná em relação ao conhecimento da Arte- artes visuais, permitiu ver a Arte- artes visuais como um campo do conhecimento presente nesses currículos, ainda com fragilidade, suposta superficialidade que leva a semiformação.

Ademais, permitiu verificar com o estudo que o pedagogo precisa ser formado com práticas e conhecimentos embasados em experiências estéticas que implicam na construção do posicionamento epistemológico. Permitiu ainda, fazer uma autorreflexão consciente e crítica da semiformação cultural expressa nessas disciplinas, que carregam princípios do capitalismo que impede os homens de se emancipar.

Portanto, o estudo permitiu olhar para dentro dos cursos de Pedagogia e avançar na discussão do currículo de Arte que é componente da formação integral do pedagogo, e entender a mesma como um campo que precisa da desnaturalização do olhar, e assim, evitar que a educação se torne um acúmulo de informações que contribui para o raciocínio instrumental de uma

Scientia y Humanity

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

semiformação, mas que progrida a processos formativos estéticos, poéticos, imaginativos, a crítica, autonomia e liberdade que a Arte pode nos proporcionar.

Ficou latente que o currículo apresenta-se como um regulador que contribui com a semiformação e o sistema capitalista, ao estruturar o conhecimento em disciplinas separadas com cargas horárias diferentes, privilegia uma área em vez de outra, abrindo espaço para a diferenciação entre elas. Por fim, a análise nos permitiu desvelar que mesmo a Arte tendo seu direito garantido por lei, ainda os currículos de formação de professores destinam pouco espaço para sua efetivação, e quando a trazem pretendem a abordar em um ensino polivalente, difícil de ser efetivado na realidade da formação do pedagogo, ficando um emaranhado de informações que apresentam um conhecimento tênue, empobrecido de experiências estéticas e poéticas.

REFERENCIAS

ADORNO, T. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. Teoria da semicultura. In: **Educação e Sociedade**, ano 17, n. 56, set./dez, 1996, p. 24-56.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALMEIDA, J. G. **Arte – Artes Visuais**. São Luís: editora Imagética, 2015.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APLLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, F. A. G. **Sobre a dramaticidade no ensino de arte**: em busca de um currículo reconstrutivista. In: BARBOSA, A. M.; ROCCO, E. P.; AZEVEDO, F. A. et al. Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino. Belo Horizonte: c/arte, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006.

Scientia y Humanity

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

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

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 06/09/2017.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1139-1166.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da Arte. São: Cortez, 2002.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da língua visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo :Cortez, 2001.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1971.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.100, dez/jan/fev, 2014, p.33-46.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Rio de Janeiro: Editora penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed., Porto Alegre: Artmed, tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa, 2001.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, W. L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995, p.59-82.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Marta; BUENO, Sinésio. Educação e trabalho docente à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade. In: **Comunicações**, Piracicaba, ano 23, n. 1, jan/abr, 2015, p. 239-248.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

PARANÁ. **Projeto Pedagógico Pedagogia**. Universidade Estadual do Paraná, 2014.

PEREIRA, A. Currículo e formação do(a) pedagogo(a) frente às novas diretrizes do curso de Pedagogia: relato de uma experiência de reformulação curricular. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.6, n.2, Dezembro, 2010, p.1-23.

Projeto Pedagógico Pedagogia. Universidade Estadual do Paraná, 2018.

Projeto Pedagógico Pedagogia. Universidade Federal Fronteira Sul, 2018.

Projeto Pedagógico Pedagogia. Instituto Federal do Paraná, 2017.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. São Paulo: Vozes UFSCAR, 2000.

RICHTER, S. R. Experiência poética e linguagem plástica na infância. In: **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, V.2, N.1, Fevereiro, 2004, p. 118 – 129.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, C. A. **O ensino de arte na escola brasileira**: fundamentos e tendências. 2016, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

TRIVIÑOS, A. M. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VIDAL, F. S. M. **A formação inicial em Pedagogia e o ensino da arte**: um estudo em instituições de ensino superior do estado de Pernambuco. 2011. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WONG. W. **Princípios de Forma e Desenho**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ZUIN, A. A. S. **Industria Cultural e educação: o novo canto da sereia**. São Paulo: autores associados, 1999.

TECNOLOGIAS DIGITAIS ASSISTIVAS E SUA UTILIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO DEFICIENTE VISUAL

Ricael Spirandeli Rocha¹⁰³
Michele Oliveira da Silva¹⁰⁴

RESUMO: O objetivo da presente pesquisa foi refletir e analisar sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual a partir do uso de tecnologias digitais assistivas. O percurso metodológico foi construído através de pesquisa bibliográfica sistemática concentrando-se principalmente em um periódico bastante conceituado na área que identificasse pesquisas que abordassem a temática. Os meios/recursos entraram em evidência, aliados às práticas pedagógicas que proporcionam mais autonomia e independência aos alunos. Assim, todo processo é analisado frente as tecnologias digitais assistivas, como é o caso dos *softwares* leitores de tela e aplicativos de *smartphone* e *tablet*. A pesquisa indica que o braile não é mais o principal recurso inclusivo utilizado, abrindo espaço para as tecnologias digitais assistivas, onde essas ganharam ênfase no cotidiano dos alunos com deficiência visual, como ferramentas e recursos no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Contudo, todo processo ocorre a partir da presença do professor, onde esse requer inteirar-se sobre novas tecnologias, partindo assim, para formação continuada de qualidade desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Tecnologia digital assistiva. Deficiente visual.

ABSTRACT: The aim of this research was to reflect and analyze the teaching-learning process of students with visual impairments using digital assistive technologies. The methodological path was constructed through systematic bibliographic research focusing mainly on a highly regarded journal in the area that identified research that addressed the theme. The means / resources came into evidence, combined with pedagogical practices that provide more autonomy and independence to students. Thus, the entire process is analyzed in the face of assistive digital technologies, as is the case with screen reader software and smartphone and tablet applications. The research indicates that Braille is no longer the main inclusive resource used, making room for assistive digital technologies, where these have gained emphasis on the daily lives of students with visual impairments, as tools and resources in the teaching-learning process of students. However, the whole process occurs from the presence of the teacher, where he requires to learn about new technologies, thus leaving for continuous quality training of these professionals.

KEYWORDS: Teaching-learning. Assistive digital technology. Visually impaired.

1 INTRODUÇÃO

¹⁰³ Especialista em Produção de Material Didático Utilizando Linux Educacional pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Discente do curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – Campus Uberaba Parque Tecnológico (IFTM), ricael@outlook.com.

¹⁰⁴ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UNESP. Pedagoga do IFSP e docente do Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – Campus Uberaba Parque Tecnológico (IFTM), michelepedagogia@yahoo.com.br

Scientia y Humanity

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

Atualmente, o uso da informática tornou-se imprescindível no dia a dia das pessoas, ocupando de modo decisivo um espaço maior nos processos de leitura e escrita e na vida social em geral. A partir do uso da informática, observa-se uma reconfiguração nas formas de ensinar, modificando meios e espaços (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

O processo de ensino-aprendizado pode ser bastante diversificado, segundo Dias *et al.* (2019, p. 13) “a educação é um processo contínuo de socialização humana, a qual ocorre ao longo de nossa existência correspondendo a experiências vivenciadas pelo aprendiz, podendo estas ocorrer em diferentes espaços e modos de ensino”.

Nessa perspectiva, tal entendimento perpassa o contexto por várias mudanças ao longo da história até assistirmos hoje as tecnologias digitais proporcionarem uma imensidão de formas de comunicação através dos processos educacionais.

No entanto, há poucos anos atrás o computador era restrito às grandes empresas e poucos sujeitos o possuíam devido ao seu alto custo. Hoje as tecnologias são usadas pela grande maioria da população e são consideradas ferramentas indispensáveis de uso pessoal.

Para Santos (2018), existem inúmeras possibilidades de aplicações proporcionadas através do computador, a tecnologia estende-se por várias áreas, tornando-se presente e constante na vida do ser humano, embora vários aspectos sociais e econômicos ainda excluam muitos desta realidade.

Uma das mais importantes áreas em que a tecnologia se faz presente é a educação, para De Oliveira (2017) as tecnologias proporcionam interação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. Especialmente as tecnologias digitais, representam ainda um estímulo à criatividade, autonomia e independência para estudantes e professores, além de contribuir para a inclusão educacional das pessoas com deficiência através de novas formas de interação com o conhecimento.

Há muito se observa uma preocupação quanto à inclusão social e educacional das pessoas com deficiência visual. Estas sempre foram objeto de curiosidade e há registros históricos que demonstram certa preocupação com a vida pessoal e educacional dessas pessoas. Porém, somente em junho de 1994

que de fato, através de uma discussão mundial que deu origem a um documento orientador e definidor de uma mudança conceptual, é que de fato as pessoas com deficiência tiveram seus direitos educacionais e sociais garantidos.

Tal documento, denominado Declaração de Salamanca, foi assinado por vários países na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais na Espanha (BRASIL, 1994). A partir desse marco político, várias legislações em âmbito nacional passaram a abordar a temática da inclusão, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 9394/96) se destacaram (BRASIL, 1996).

Neste trabalho, aborda-se a utilização das tecnologias digitais assistivas como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem do deficiente visual, refletindo sobre as novas possibilidades trazidas por essa tecnologia. Em geral os métodos de aprendizagem para esses alunos são muito padronizados e não consideram as singularidades que permeiam cada caso caracterizado pela deficiência visual.

O contexto social e familiar do estudante, bem como suas estratégias de interação com o conhecimento devem ser observados antes de qualquer decisão sobre os métodos/recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Adquirir habilidades pedagógicas e educacionais não quer dizer apenas codificar e decodificar, mas implica comunicação e interação. As tecnologias digitais potencializam essas interações, repercutindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os professores considerem a realidade cotidiana dos estudantes (SANTOS, 2018).

Nesse contexto, envolve-se diretamente o processo de ensino-aprendizagem, em especial a utilização de tecnologias assistivas, ao considerar-se os aspectos sociais e interacionais durante a construção do conhecimento, utilizando ferramentas que agreguem essa concepção.

Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa foi analisar as possibilidades das tecnologias digitais assistivas, em especial os leitores de tela e aplicativos de *smartphone* e *tablet* como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual, a fim de evidenciar como o uso da tecnologia pode contribuir para a construção da autonomia e independência em todas as atividades escolares.

Através da pesquisa bibliográfica sistemática, o enfoque incidiu sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos, os meios/recursos didáticos e o uso da tecnologia assistiva na perspectiva da interação e construção do conhecimento.

2 CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ainda hoje, muitos educadores de modo equivocado, compreendem o processo de ensino-aprendizagem como dois processos distintos que ocorrem em tempos diferentes. Entretanto, Novak e Gowin (1998) destacam que o processo de ensino-aprendizagem ocorre no momento em que se compartilha o conhecimento entre estudante e o professor.

Todavia esse processo não é simples, Mitre (2008, p. 2137) relata que "o processo ensino-aprendizagem é complexo, apresenta um caráter dinâmico e não acontece de forma linear como uma somatória de conteúdos acrescentados aos anteriormente estabelecidos".

Nesse contexto, novas compreensões transcorrem por várias mudanças ao longo do tempo, percebendo que a construção da aprendizagem não está mais centralizada no professor, mas sim, no aluno que constrói suas habilidades de forma criativa utilizando diversas ferramentas como as tecnologias digitais que proporcionam uma imensidão de formas de comunicação (TORRES; IRALA, 2014).

O professor possui importante papel nesse processo, Moran (2018) destaca que o docente deve ampliar suas metodologias e didáticas de ensino, para contemplar assim toda a dimensão para a construção do conhecimento, não só de codificação e decodificação da aprendizagem, mas um processo social de trocas e interações com o ambiente pedagógico.

A socialização, em toda a sua abrangência, precisa ser considerada pelo professor, Lima (2011) aponta que a socialização cabe inclusive naquelas circunstâncias em que ela ocorre fora do âmbito escolar, essa concepção é geral e certamente deve ser considerada na educação dos alunos com deficiência visual.

Nessa perspectiva, Silva (2011) contribui enfatizando que o processo de socialização é extremamente importante pois, esse irá fazer com que o

estudante com deficiência visual se desenvolva mais diante a sociedade, além de proporcionar um contato melhor com as pessoas.

Outro ponto importante a ser observado é o trabalho que o professor desempenha dentro da sala de aula, é necessário que o docente sempre articule meios e metodologias para estimular os sentidos remanescentes do aluno com deficiência visual e só depois inicie o trabalho de leitura e escrita (SILVA, 2011).

Na construção de todo esse processo, vários recursos e ferramentas tecnológicas podem ser grandes aliadas, destaca-se aqui a tecnologia digital assistiva. Essa tem demonstrado um grande potencial para incentivar a interação do estudante com conhecimentos diversos e também com outros estudantes sem deficiência visual (DE LIMA PORTES, 2014).

Para Damasceno e Galvão (2000) a tecnologia digital assistiva também estimula a autonomia e a independência, o que acredita ser parte importante dos processos de construção da aprendizagem. São tecnologias que facilitam o acesso à informação e comunicação, ao mesmo tempo em que promove a inclusão social e educacional.

[...] A Tecnologia de Informação e de Comunicação (TIC) é utilizada como Tecnologia Assistiva, conceito que designa toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia a pessoa portadora de deficiência (DAMASCENO; GALVÃO, 2000, p. 2).

A inserção da tecnologia nos processos educacionais resulta de inúmeras mudanças sociais, colaborando de forma significativa na construção do saber, não podendo ser mais ignorada como parte do cotidiano dos alunos, sendo impossível não a incluir também nas rotinas escolares (BONILLA, 2018).

Embora haja estudantes com deficiência visual que ainda não estejam tão integrados à tecnologia como os demais estudantes, observa-se que muitos já possuem seus computadores pessoais e conhecem as funcionalidades de um leitor de telas. Amorim *et al.* (2009) evidencia o uso do computador com leitor de tela como ferramentas que auxiliam no trabalho pedagógico com os alunos com deficiência visual, sendo um dos melhores meios de interação social com o mundo pedagógico. Aponta também que os alunos conseguem fazer tarefas como: editar texto, ler arquivos, abrir e-mail, se comunicar com outras pessoas por *e-mail*, jogar, ouvir músicas e histórias.

Scientia y Humanity

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

Para maior compreensão, o leitor tela é uma tecnologia assistiva, ou seja, um *software* com sintetizador de voz que converte caracteres em som, reproduzindo toda informação contida no computador a partir da leitura e reprodução auditiva. (NELSON NETO; SILVA; SOUSA, 2005).

Várias tarefas pedagógicas podem ser realizadas através do computador com leitor de tela e sintetizador de voz. Segundo Amorim *et al.* (2009), essas ferramentas representam um grande salto na vida do deficiente visual, antes circunscritas às possibilidades apenas do sistema braile. Destaca-se ainda que o computador com leitor de tela minimiza a exclusão quando minimiza a diferenciação no acesso a informações entre quem enxerga e quem não enxerga.

Os mesmos recursos possíveis através da informática passam a ser de uso comum dos dois grupos, embora quem não enxerga utilize um leitor de telas. Isso representa um grande passo em direção à uma inclusão real, baseada em condições de igualdade para acesso, construção e partilha de conhecimentos (BORGES, 1998).

Consideramos que as ferramentas digitais podem ser inseridas no contexto pedagógico e que elas contribuem grandemente para os processos iniciais do processo de ensino-aprendizagem. Souza e Fratari (2011) afirmam que a educação inclusiva se inicia durante a fase infantil, na faixa etária de zero a seis anos, devendo ocorrer de preferência na rede regular de ensino.

Vygotsky (1989) enfatiza que, não existe distinção, inicialmente na educação para crianças com deficiência visual e videntes, as pedagogias educacionais são propostas em condições de igualdade. Contudo, as finalidades serão atingidas através de outros meios e diretrizes, cabendo assim ao professor orientar adequadamente o aluno.

Nesse sentido, é impossível deixar de considerar a exploração do material didático como ferramenta para construção do conhecimento. Cerqueira e Ferreira (1996) mostram que os materiais didáticos voltados para os alunos com deficiência visual são muito escassos e que essa ausência conduz a um aprendizado fundamentado basicamente na oralidade, limitando a apreensão de muitos conceitos. Nesse sentido, para além do livro didático, elementos naturais,

Scientia y Humanity

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

pedagógicos, culturais e tecnológicos enriquecem bastante o aprendizado e devem ser explorados a todo momento.

Outro ponto importante é estimulação, Silva (2011) afirma que a pessoa com deficiência visual consegue projetar imagens mentais de um objeto a partir de dados referenciados anteriormente através de assimilação auditiva, tátil, olfativa, sinestésica ou gustativa. Assim, a estimulação desses sentidos é o primeiro passo para um bom desempenho psicomotor e conseqüentemente desenvolver as habilidades motoras e psíquicas necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita do aluno.

A socialização também deve ser estimulada, pois as trocas e interações que acontecem entre as crianças contribuem imensamente para os processos de construção do conhecimento, sendo que:

A socialização é essencial para o desenvolvimento de qualquer pessoa. É ela que irá assegurar o relacionamento entre os indivíduos. Deve ser estimulada dentro e fora do ambiente escolar, visto que é componente básico ao desenvolvimento dos educandos, deficientes ou não (SILVA, 2011, p. 438).

É muito importante que a criança com deficiência visual interaja com todos, e que as crianças sem deficiência visual aprendam como se comunicar com ela, trocando informações e conhecimentos do mundo letrado e que nessas trocas possam aprender a respeitar as limitações uns dos outros.

Ainda tratando da socialização, Silva (2011) salienta que, para que o aluno comece o ensino sistematizado, esse deve ter base do ensino não sistematizado adquirido em casa com o convívio de seus familiares, trazendo a vivência, hábitos e socialização caseira para o cotidiano escolar, destacando a importância do professor estimular ao máximo o potencial do aluno de forma global, envolvendo estudantes com deficiência visual e videntes, através de atividades que trabalhem os movimentos, brincadeiras que estimulem seus sentidos e métodos promovendo a interação entre os alunos como um todo.

Outra característica importante na construção da aprendizagem é a questão da flexibilização de tempo, Camargo (2017) relata que é comum a criança com deficiência visual necessitar de mais tempo para a realização das atividades, pois dependerão das habilidades sensoriais básicas bem como o

tato, olfato, paladar e audição o que depende do quanto ela já foi estimulada nesse sentido.

É preciso destacar que, o processo da construção da aprendizagem deve ser analisado e também estimulado não somente com crianças e adolescentes. As pessoas adultas estão constantemente imersas nesse processo.

Compreende-se que o trabalho com os adultos parte do histórico pessoal de cada um, suas experiências profissionais e escolares, pois é desse ponto que o professor vai iniciar, considerar ou propor qualquer atividade. Para Leite (2003), “[...] uma pessoa que é alfabetizada na idade adulta depara-se com maiores dificuldades do que uma criança neste processo” (LEITE, 2003, p. 02). Essas dificuldades podem ser oriundas das rotinas e vivências desses alunos e não podem ser ignoradas.

Nessa perspectiva, o emprego da tecnologia assistiva pode ser essencial, dadas as necessidades desses adultos e também ainda considerando suas vivências diárias com a tecnologia. O computador com leitor de telas pode ser inserido a partir dos contatos iniciais com a leitura e a escrita, representando um grande potencial na construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem (DE LIMA PORTES, 2014).

Esse processo ocorre porque a pessoa com deficiência visual pode interagir com uma grande variedade de informações, além de estabelecer contato com outras pessoas, com deficiência visual ou não. Almeida (2001) aponta que “o alfabetizador tem de conhecer o educando que está diante de si e sobre o qual recai sua atuação pedagógica, no preparo, na coerência da prática docente podem-se encontrar soluções para grandes problemas” (ALMEIDA, 2001, p. 297).

Compreende-se, portanto, que os processos de construção da aprendizagem podem acontecer em todas as fases da vida e de formas diversificadas. Cabe ao professor analisar as particularidades dos indivíduos e considerar metodologias adequadas às múltiplas realidades dos seus alunos. A tecnologia assistiva, principalmente o computador com leitor de tela, pode ser um grande aliado nesse processo, já que está inserido nas práticas cotidianas da maior parte das pessoas. Cabe à escola reconhecer seu potencial e criar estratégias que possibilitem um real aprendizado.

2.1 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nos dias atuais encontramos um termo, bastante utilizado para referir aos equipamentos, aparelhos e dispositivos para pessoas com algum tipo de limitação ou deficiência, denominado tecnologia assistiva.

Segundo Galvão Filho (2009), tecnologia assistiva refere-se a produtos, recursos, ferramentas, serviços entre outros que promovem e auxiliam as pessoas com algum tipo de limitação ou deficiência, dando-lhes independência, autonomia e qualidade de vida. “A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental para as pessoas com deficiência visual permitindo-lhes desempenhar tarefas que seriam praticamente impossíveis sem o auxílio apropriado” (CAMPELO, 2011, p. 112).

No processo de ensino-aprendizagem, as ferramentas pedagógicas têm sido grandes aliadas nos processos educacionais das pessoas com deficiência visual. Em destaque, o sistema braile vem sendo utilizado como o principal meio para o aprendizado, tanto da escrita quanto da leitura.

Em contribuição, Sousa (2004) destaca que o braile é muito utilizado, principalmente nos momentos iniciais da alfabetização, podendo ser determinante para um aprendizado significativo, entretanto, dadas às dificuldades relativas ao manuseio do material, transcrição de textos impressos para o braile e vários aspectos relativos à logística e disponibilização do material de modo satisfatório aos estudantes.

Nessa conjuntura o braile vem perdendo espaço ao longo dos últimos anos. “A falta de atrativo nos livros em braile não atinge as crianças, mas toda a população cega” (SOUSA, 2004, p. 70).

Mesmo que haja um significativo processo de ensino-aprendizado, e o aluno consiga ser alfabetizado pelo método braile, poucos professores ou quase nenhum sabem ler e escrever por esse método, bem como os familiares e amigos desse aluno. Borges (1998, p. 2) mostra que “[...] esse fenômeno se propagará durante toda a vida: o que um cego escreve, só outro cego consegue ler”. Certamente isso dificulta os processos de socialização e interação da

Scientia y Humanity

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

pessoa com deficiência visual, influenciando diretamente em suas práticas de letramento, que dependem dessas trocas.

Diante dessa reflexão, é perceptível que vivemos em um tempo denominado de “era digital” e a escola necessita adequar suas didáticas e metodologias para considerar essa realidade no cotidiano da sala de aula. Tanto professores especialistas na deficiência visual quanto aqueles da sala regular precisam adquirir conhecimentos específicos sobre os usos dessas tecnologias assistivas, visando à inclusão real do estudante (DE LIMA PORTES, 2014).

É preciso considerar inclusive que o estudante utilize essas ferramentas dentro da sala de aula, nas suas práticas de leitura, escrita e outras interações possíveis. Cerqueira e Ferreira (1996), apontam que os microcomputadores são recursos didáticos que ampliam na prática as atividades dos professores voltados para educação de pessoas com deficiência visual, podendo também ser operado por pessoas cegas a partir de periféricos como por exemplo um *software* sintetizador de voz.

Sobre esses *softwares* leitores de tela, Silveira (2007, p. 10), aponta que “a qualidade de *software* categoriza seus atributos em seis características fundamentais que são: funcionalidade, confiabilidade, usabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade”. Assim uma vez que uma pessoa com deficiência visual tenha conhecimento desse recurso ela conseguirá utilizar outros leitores de tela, pois basta utilizar o mesmo raciocínio de operação.

Através de um *notebook* com leitor de tela instalado, o aluno com deficiência visual pode ler e escrever no mesmo tempo e espaço dos seus colegas, realizar provas e trabalhos de modo independente, e o mais importante, poder compartilhar com qualquer pessoa suas produções, além de conhecer a de seus colegas. Maia (2011), mostra que na atualidade o computador é elo para a comunicação escrita de pessoas com deficiência visual e para os videntes, onde o braile não conseguia chegar.

Destarte, o microcomputador é uma tecnologia digital assistiva, que auxilia no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência visual, contudo, não será responsável pelo sucesso acadêmico do estudante, nem tampouco a única tecnologia assistiva a ser utilizada. Ele pode ser sim, um grande facilitador desses processos. Isso só se torna possível se o professor

Scientia y Humanity

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

pensar em estratégias de ensino-aprendizagem que contemplem tais ferramentas, caso contrário servirá apenas como objeto de entretenimento.

2.2 INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS EM ÂMBITO ESCOLAR

Certamente as ferramentas digitais reconfiguram de modo expressivo a forma com que as pessoas se relacionam com o conhecimento e umas com as outras. As formas de comunicação ganharam novos sentidos e inúmeras possibilidades que causam vários receios nas pessoas, e conseqüentemente repercute no âmbito escolar. Camargo (2017) frisa que os professores não sabem até que ponto essas ferramentas digitais podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que muitos ainda as ignorem e mantenham suas concepções pedagógicas tradicionais.

Entretanto, independente de diversas concepções, De Lima Porte (2014) aponta que as tecnologias assistivas podem significar muito mais que o uso comum por pessoas com visão normal. Elas podem significar muitas vezes, a única forma de se estabelecer comunicação escrita de modo rápido e eficiente, de interagir verdadeiramente com a informação e com o conhecimento, diversificando e ampliando as formas de socialização e inclusão.

De acordo com a Cartilha de Saberes e Práticas da Inclusão, a sociedade deve cooperar, oportunizando às pessoas com deficiência, com várias formas de conhecimento e de mundo (BRASIL, 2006). A inclusão no contexto escolar se intensificou, "[...] quer pelas inúmeras modificações ocorridas na sociedade, quer pela promulgação de políticas educacionais norteando o acesso e a permanência do indivíduo no ensino regular" (SOUSA, 2004, p.43).

Um dos primeiros passos para a inclusão é o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais, pois as necessidades educativas especiais pressupõem outras estratégias de ensino-aprendizagem que não as usadas rotineiramente com a maioria dos alunos. Vygotsky destaca que:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar

Scientia y Humanity

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

atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1984, p. 233).

Nesse sentido, quanto mais exclusivas são as práticas e as ferramentas utilizadas durante esse processo, mais excludente se torna o ambiente, com o propósito de caminhar numa direção em que os mecanismos de inclusão se tornem cada vez mais sutis e menos diferenciadores.

Em âmbito escolar, é perceptível que o computador com leitor de tela é um bom exemplo de ferramenta não exclusiva, pois embora com o *software* leitor instalado, o computador e suas funcionalidades são as mesmas utilizadas por qualquer pessoa com visão normal. Isso não acontece com o sistema braile, que infelizmente acaba provocando uma diferenciação e uma divisão social entre quem enxerga e quem não enxerga (DE LIMA PORTES, 2014).

Camargo (2017) remete que é preciso considerar ainda nesse processo inclusivo, as singularidades dos estudantes, pois mesmo em grupo com deficiência visual, cada um tem sua história, suas vivências familiares e sociais que determinam grandes diferenças em suas personalidades. Na hora de adotar uma certa metodologia ou tecnologia assistiva, é preciso considerar essas singularidades, pois o desempenho do estudante dependerá de um atendimento individualizado e que contemple suas reais necessidades.

Dentre várias medidas inclusivas, pode-se afirmar que "o processo educacional deve envolver uma multiplicidade de dinâmicas, posturas, estratégias, métodos, a fim de trabalhar a dialética igualdade/diferença, já que são aspectos integrantes da própria natureza humana" (SOUSA, 2004, p. 47).

3 METODOLOGIA

Conduzindo as perspectivas sobre o assunto tecnologias assistivas e o processo de ensino-aprendizagem do deficiente visual, optou-se como procedimento metodológico pela pesquisa bibliográfica. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica parte da desenvoltura de materiais já preparados, evidenciando obras científicas.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica sistematizada teve o objetivo de identificar pesquisas que abordassem a temática da inclusão educacional de pessoas com deficiência visual, processo de ensino-aprendizagem a partir de tecnologia digital assistiva.

Optou-se por utilizar a Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO para pesquisar e realizar uma busca preliminar para identificar as pesquisas no periódico <Revista Brasileira de Educação Especial> utilizando a palavra-chave <tecnologia>, sem restrição temporal, resultando em 38 referências. A Revista Brasileira de Educação Especial tem o objetivo de disseminar conhecimentos científicos originais trimestralmente sobre Educação Inclusiva e áreas correlatas.

Para analisar as pesquisas pertinentes ao atual estudo, foi realizada uma leitura flutuante conforme descrito por Bardin (1977) para identificar quais atendiam ao objetivo do estudo, atendendo critérios de inclusão e exclusão. Sendo incluídas pesquisas que abordassem o uso da tecnologia especificamente para o ensino do deficiente visual, sendo excluídas as pesquisas que abordassem tecnologia em qualquer outro contexto, sem fazer vínculo com a deficiência visual, resenhas e pesquisas que não atendessem o critério de inclusão.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Desde 2005, a revista brasileira de educação especial foi incorporada a Scielo, sendo Qualis A2 pela CAPES é uma fonte de pesquisa confiável e de grande influência na comunidade acadêmica.

Diante disso, destaca-se que a busca realizada pela atual pesquisa não limitou tempo de busca, e utilizou a palavra tecnologia de uma maneira bastante ampla, mas mesmo assim, identificou apenas 4 artigos que contemplasse o uso da tecnologia especificamente para o ensino do deficiente visual. Essas pesquisas foram analisadas, destacando os principais dados referentes ao uso da tecnologia assistiva.

O estudo de Monteiro; Montilha; Gasparetto (2011), realizado a partir de uma coleta de dados de 08 pessoas com baixa visão dividido em três fases, relata que a maioria dos entrevistados utilizavam auxílio óptico como o uso de

Scientia y Humanity

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

óculos e a lupa manual para realizar algum tipo de atividade de leitura e escrita no dia-a-dia, caracterizando como uma tecnologia assistiva.

No entanto, a aproximação dos objetos aos olhos, a utilização de ampliação de fonte de leitura e o contraste, caracterizam auxílios não ópticos, apontado por 66,6% na segunda fase e 100% na terceira fase da entrevista, caracterizando também como tecnologia assistiva (MONTEIRO; MONTILHA; GASPARETTO (2011).

Já os estudos realizados por Ferroni e Gasparetto (2012) relataram a participação de 10 estudantes com baixa visão com faixa etária entre 12 e 18 anos de idade classificando o grau de baixa visão entre moderada, grave e profunda.

A grande maioria dos entrevistados, cerca de 52,6% relataram utilizar recurso óptico para longe, sendo utilizado com recurso o uso de óculos e utilização do sistema telescópico, enquanto 20% dos alunos utilizavam óculos e lupa de apoio. Ao que se refere a utilização de tecnologias digitais assistivas, 76,7% dos alunos utilizavam softwares específicos como: Dosvox, recursos do próprio *Windows*, *Virtual Vision* e *Jaws*. Segundo Mortimer (2010), "desde a criação do Sistema braile em 1825, provavelmente nenhum avanço tecnológico superou o impacto do recurso da informática na qualidade de vida das pessoas com deficiência visual" (*apud* FERRONI; GASPARETTO, 2012, p. 310).

No que tange a perspectiva da *web 2.0*, Santarosa; Conforto; Basso (2012), relataram em seus estudos a construção de um ambiente de aprendizagem denominado "Eduquito", objetivando em minimizar a carência de recursos tecnológicos acessíveis. A interface *do software* foi construída a partir da descrição de elementos que possibilitasse utilizar a ferramenta de forma inclusiva, dessa forma, o uso de *software* leitor de tela foi integrado na plataforma, uma vez que, os módulos apresentam descrições como textos (SANTAROSA; CONFORTO; BASSO, (2012).

Em última análise, os estudos de Borges e Mendes (2018) relataram em sua pesquisa a usabilidade de aplicativos de tecnologia assistiva, onde 29 pessoas com baixa visão participaram dos estudos a partir de um grupo no aplicativo *Whatsapp*, coletado dados por entrevista semiestruturada. Os participantes relataram o uso de diferentes aplicativos para *smartphone* e *tablets*,

totalizando 50 tipos diferentes de aplicativos. Dentre estes; aplicativos que utilizam a câmera do *smartphone* e *tablet* para simular lupa eletrônica; leitores de tela; digitalizadores de texto que convertem os caracteres em textos editáveis e acessíveis; identificadores de objetos com cores ou textos contidos em impressos, imagens e quadros; visualizadores de teclado que permitem ampliar e/ou modificar o contraste do teclado; identificadores de cédulas; orientadores de transporte público que fornecem informações sobre pontos de ônibus; geolocalizadores que possibilitam que pessoas com deficiência visual se localize nos espaços; estantes de livros digitais e PDF que auxiliam na ampliação de tela; e aplicativos variados que permitem a realização de atividades diversas como: gravador, alarme, relógio, calculadora, agenda, notas, entre outros (BORGES; MENDES, 2018).

Destaca-se, quando se pesquisa a área ligada a tecnologia, a questão temporal, por representar, em pouco tempo, um avanço na disponibilização de recursos. Observa-se, que em relação ano de publicação das pesquisas encontradas há uma lacuna em relação ao tempo de publicação dos artigos.

O artigo com o ano mais antigo de publicação apresenta 7 anos do mais recente, sendo que outros dois artigos foram publicados no ano de 2012, apresentando uma diferença de seis anos quando comparados com o artigo de 2018, pressupondo uma atualização tecnológica. É interessante notar, que, além do aumento de softwares indicados pela última pesquisa, o pesquisador também utilizou a tecnologia na própria coleta de dados, utilizando um aplicativo muito usado e popular entre a população atual.

Apesar das pesquisas não terem se aprofundado nos métodos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, destaca-se a contribuição de todos os resultados que identificaram as tecnologias que foram e que têm sido usadas nas tarefas diárias, inclusive para ler e escrever. Essa análise reflete na discussão e preocupação do quanto é importante conhecer as tecnologias disponíveis, para identificar os obstáculos e superações que os alunos possuem dentro da sala de aula.

É preciso conhecer os percalços que os estudantes vêm enfrentando em sua jornada educacional e o quanto a utilização de tecnologias assistivas são significativas, ainda mais com a popularização e a maior facilidade de adquirir

sistemas tecnológicos para auxiliar no desenvolvimento educacional e pessoal do sujeito.

Ainda assim, as pesquisas realizadas por Montilha; Gasparetto (2011) apontam a utilização de tecnologias assistivas por seus participantes, sinalizando o uso de apenas tecnologias analógicas como óculos, lupa manual, escrita com fonte ampliada, contraste e sistema telescópico.

Já Ferroni; Gasparetto (2012) e Santarosa; Conforto; Basso (2012), relataram a utilização de tecnologias digitais assistivas, mediadas pelo computador, como é o caso do software Dosvox e o ambiente de aprendizagem que já possuía um leitor de tela integrado, caracterizando um avanço dos meios e recursos digitais inclusivos.

Quando se faz uma análise perante as tecnologias encontradas recentemente, Borges e Mendes (2018) destacaram uma gama de aplicativos, apontando exatamente 50 recursos digitais, número significativo quando comparamos com pesquisas realizadas a seis anos atrás, destacando a dificuldade de obter softwares inclusivos naquela época, onde hoje, existe maior disponibilidade-dessas tecnologias digitais assistivas.

Dessa forma, na atualidade da era digital, onde há tecnologia digital gratuita a disposição, é importante que os docentes saibam utilizar, uma vez que, em sala de aula serão esses professores que irão aplicar as tecnologias digitais assistivas para auxiliar o aluno, tecendo assim a reflexão da necessidade de formação continuada do docente, para que assim, possam utilizar os recursos da melhor forma possível,

Segundo Siqueira (2010), na escola, o processo de interação permite que os alunos tenham acesso ao conhecimento e Góes (2000), enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem acontecendo através da interação com outros indivíduos, sendo, a existência relacional pelo convívio social e ações individualizadas do sujeito.

Por isso, é impossível insistir apenas no uso do braile para o ensino e a aprendizagem, sendo que há tecnologias disponíveis capazes de contribuir com esse processo, desde que o usuário, no caso o aluno e o docente saibam como utilizar.

Scientia y Humanity

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

Para Damasceno e Galvão (2000) as tecnologias assistivas são ferramentas que proporcionam independência e autonomia aos portadores de deficiência visual.

De Lima Portes (2014) destaca-se que o processo de ensino-aprendizagem do deficiente visual pode ser realizado a partir da utilização de tecnologias assistivas digitais, trazendo novos meios e recursos que auxiliam os alunos a ter mais autonomia e independência, tanto em âmbito educacional como pessoal.

A pesquisa revelou que com o passar do tempo, as tecnologias assistivas têm sido mais utilizadas, devido ao aumento de aplicativos disponíveis, barateando a sua aquisição. Porém, a lacuna temporal e a quantidade pequena de artigos encontrados sobre o assunto indica que ainda há muita insegurança dos pesquisadores quanto à investigação profunda acerca do potencial da construção do conhecimento a partir das tecnologias digitais assistivas voltadas para o público com deficiência visual, não evidenciado as tecnologias como uma única ferramenta na construção do conhecimento.

Giroto (2012), aponta Portugal como um país que constitui um bom estudo de caso sobre a utilização da tecnologia na inclusão pois, em 1986 o Governo Português lançou o projeto "Minerva" e teve duração de oito anos, a partir desse marco, a utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de aluno com deficiência visual não parou. Contudo, em sua análise do caso, acabou concluindo que:

As TIC são, como sempre foram e certamente serão, uma ferramenta, um utensílio que poderá ser usado a favor da inclusão, mas também no sentido inverso a ela. Antes como agora continuam em aberto a possibilidade de opção da escola e do professor. Muitos professores sentem-se ultrapassados pelas TIC. Outros julgam que o movimento das TIC – proveniente de fora da “escola” é de tal forma inevitável e impositivo que não há nada a fazer. Desse modo, acredita-se que são necessários mais questionamento e investimento em pesquisa nessa área, para que as pessoas com deficiência visual sejam de fato incluídas nos processos educacionais, interagindo em condições de igualdade com professores, colegas com ou sem deficiências (GIROTO, 2012, p. 37).

Experiências têm demonstrado que ferramentas e possibilidades existem, mas que ainda não se investigou o suficiente acerca de didáticas e metodologias

que integrem de modo efetivo as tecnologias digitais assistivas em todas as fases educacionais da pessoa com deficiência visual.

É notória a falta de formação dos professores e até mesmo dos especialistas em educação inclusiva no que se refere ao uso dessas tecnologias na educação de alunos com deficiência visual. “Muitos professores da Educação Infantil e da Educação básica carecem de conhecimento sobre inclusão, deficiências, competências, tecnologias de informação e de comunicação e tecnologias assistivas” (GIROTO, 2012, p. 111).

Desse modo, se faz necessário também investir na formação desses educadores, através de uma proposta que priorize as práticas digitais desses alunos, pois elas podem apontar caminhos para a construção de uma didática e metodologia de ensino que contemplem as reais necessidades desses estudantes.

Além dos resultados apontados, destaca-se um importante desfecho salientado por Maia (2011), sob a perspectiva do uso da tecnologia como ferramenta de construção do conhecimento do aluno com deficiência visual. O autor relata a utilização de um computador com leitor de tela e sintetizador de voz no processo de ensino-aprendizagem de uma aluna que é deficiente visual e possui deficiência física com deformidade na pele das mãos, impedindo-a de utilizar o método braile. Ele enfatiza que essa aluna desde o início de sua infância, tinha contato com brinquedos tradicionais e ferramentas da pré-leitura do braile, contudo, entretinha-se com jogos infantis usando o computador. Quando cursava o ensino fundamental foi reprovada por várias vezes, considerada analfabeta por não usar o sistema braile. Entretanto, os professores perceberam que não se tratava de um problema intelectual, mas sim, de um problema físico. Tendo em vista essa situação, a aluna foi matriculada na escola regular sendo educada e alfabetizada usando um computador (*notebook*) com *software* leitor de tela e sintetizador de voz como ferramenta de ensino-aprendizagem. Como resultado, Maia (2011, p. 5) destaca que o leitor de tela como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem onde “[...] a aluna que outrora era considerada analfabeta por dificuldades físicas na leitura do braile, hoje é talvez, uma das melhores alunas do terceiro ano, com uma incrível

capacidade cognitiva, favorecida pela riqueza e pontualidade dos seus materiais didáticos adaptados”.

A evidente utilização de tecnologias digitais assistivas por alunos na era digital, destacam que é impossível ignorar o quanto o avanço tecnológico possibilita mais acessibilidade aos deficientes visuais, algo que no passado não ocorria. Quando se pensa em uma série de aplicativos, como destacado por Borges e Mendes (2018), logo, é visto que o braile não é mais a única alternativa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para além, não mais a (preferível) alternativa de inclusão.

Assim, a pesquisa resultou não somente a positividade que a tecnologia traz no processo de ensino-aprendizagem, mas também, evidentes contribuições que nos faz refletir sobre novas práticas pedagógicas. O uso do computador foi compreendido como ferramenta essencial para esse processo e acredita-se que o mesmo, pode ser para muitos outros, independente de conseguirem utilizar o braile ou outra ferramenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo evidenciar o quanto as tecnologias assistivas digitais são significativas no processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência visual. Salienta-se a evolução tecnológica nos últimos anos, trazendo para o contexto educacional ferramentas digitais inclusivas que antes não haviam nesse cenário.

Percebe-se ainda, tímida pesquisa sobre a utilização da tecnologia digital assistivas, principalmente no que se refere no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual, caracterizando uma suposta hesitação quanto a potencialidade desses recursos e ferramentas na construção do conhecimento.

Outro desdobramento guiado pela pesquisa foi a evidente utilização das tecnologias digitais assistivas, sendo essas utilizadas por diversos estudantes com algum tipo de limitação ou deficiência visual, destacando-se como um recurso facilitador, que traz autonomia e independência no cotidiano desses sujeitos, sobrepondo sistemas como o braile, que não proporciona maior interatividade no dia a dia dos estudantes.

Muitos adolescentes e adultos com deficiência visual utilizam as tecnologias digitais assistivas como quaisquer outras pessoas de visão normal, e acreditamos que isso também é possível a partir dos anos iniciais da educação dessas pessoas.

Outro ponto importante a ser destacado, é a diversidade que as tecnologias digitais assistivas possuem, para além do leitor de tela, até chegar na palma das mãos, utilizando-se *smartphones* e *tablets* a partir de recursos tecnológicos que auxiliam desde a identificação de cédulas até a geolocalização e orientação de transporte público, vislumbrando possibilidades diversas, que antes não eram possíveis, ampliando novas formas e perspectivas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Por fim, todo processo de ensino-aprendizagem jamais aconteceria sem a presença do professor, esse possui papel extremamente importante em todo enredo evidenciado na pesquisa. Dessa forma, abre-se destaque para formação continuada de qualidade desses profissionais, com intuito de inteirar-se de novos processos metodológicos e tecnologias que incentivem os deficientes visuais a continuar estudando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da G. S. Alfabetização da Pessoa Cega. In: **Anais... I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille**. Salvador: MEC, 2001.

AMORIM, E. M.; Carvalho, J. L.; Menezes, L. K. B. **Educação de Cegos Mediada pela Tecnologia**. Secretaria de Educação de Salvador. Salvador, 2009.

BARDIN, Laurence. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. **Análise de conteúdo**, 1977.

BONILLA, M. H. S; DA SILVA, M. C. C. C; MACHADO, T. A. Tecnologias digitais e deficiência visual: a contribuição das TIC para a prática pedagógica no contexto da Lei Brasileira de Inclusão. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 6, n. 12, p. 412-425, 2018.

BORGES, J. A. S.; PAIXÃO, B. R. M; BORGES, S. M. P. Projeto DEDINHO - Alfabetização de crianças cegas com ajuda do computador. **Anais do Congresso Estadual de Educação**, Rio de Janeiro, 1998.

BORGES, Wanessa Ferreira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Usabilidade de aplicativos de tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, p. 483-500, 2018.

Scientia y Humanity

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

BRASIL, LDB. Lei 9394/96–**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Ed.). **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: Mec./4seesp, 2006. 96 p.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAMPÊLO, R. A. et al. Inclusão digital de deficientes visuais: O uso da tecnologia assistiva em redes sociais online e celulares. **Anais do Computer on the Beach**, p. 109-118, 2011.

CERQUEIRA, Jonir. Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Os recursos didáticos na educação especial. Revista Benjamin **Constant**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 11-16, dez-jan. 1996.

DE LIMA PORTES, R. M. O uso das TIC no contexto educativo de crianças com Deficiência Visual. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 17, n. 2, 2014.

DE OLIVEIRA, R. B. Os Objetos no Ensino e o Movimento de Tecnologia Educacional no Brasil: A Importância Da Utilização. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 101, p. 193-211, 2017.

DIAS, D. F. et al. A Educação nos Espaços Formais, Não Formais e Informais no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Intercursos Revista Científica**, 2019.

FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 301-318, 2012.

GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: **BRASIL, Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.

GALVÃO, Teófilo Alves Filho; DAMASCENO, Luciana Lopes. **As tecnologias da informação e da comunicação como tecnologia assistiva**. Brasília: PROINFO/MEC, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**, p. 11, 2012.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p.9-25, abr. 2000.

LEITE, C. das G. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 24, p. 03-13, abr. 2003.

Scientia y Humanity

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

LIMA, M. da C. de A. et al. As representações sociais dos licenciandos de física referentes à inclusão de deficientes visuais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 13, n. 3, p. 119-131, 2011.

MAIA, W. A inclusão de alunos cegos com o uso do Dosvox na sala de aula do ensino regular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 49, ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN MINAYO, MCS (Org) Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.**

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133-2144, 2008.

MONTEIRO, Mayla Myrina Bianchim; MONTILHA, Rita de Cássia Ietto; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. A atenção fonoaudiológica e a linguagem escrita de pessoas com baixa visão: estudo exploratório. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 121-136, 2011.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

NELSON NETO; SILVA, E; SOUSA, E. Software usando reconhecimento e síntese de voz: o estado da arte para o português brasileiro. In: **Conferência Latino-Americana De Interação Humano-Computador**, 2., 2005, Cuernavaca. Software usando reconhecimento e síntese de voz, 2005. p. 326 -331.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.; OTERO, J. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez roca, 1988.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; BASSO, Lourenço de Oliveira. Eduquito: ferramentas de autoria e de colaboração acessíveis na perspectiva da web 2.0. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 449-468, 2012.

SANTOS, F. M. F; ALVES, A. L; DE MAGALHÃES PORTO, C. Educação e tecnologias. **Revista Científica da FASETE**, p. 44, 2018.

SILVA, J. Letramento e alfabetização dos deficientes visuais na rede regular de ensino: uma prática envolvendo professores. In: **Simpósio Nacional de Letras e Linguística**, 2. Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 1., 2011, Catalão. Anais... Catalão: UFG, 2011. p. 433-451.

SILVEIRA, C; HEIDRICH, R. de O. BASSANI, P. B. S. Avaliação das tecnologias de softwares existentes para a inclusão digital de deficientes visuais através da utilização de requisitos de qualidade. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jul. 2007.

SIQUEIRA, D. P. **A interação do deficiente visual na educação escolar: uma perspectiva histórico-cultural**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

SOUSA, M. C. de B. **O computador como instrumento de inovação das práticas pedagógicas**: a aprendizagem compartilhada na escola das diferenças. 2004. 149 f.il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, MG.

SOUZA, Ricardo Ferreira de; FRATARI, Maria Helena Dias. **Alfabetização da Criança Cega nas Séries Iniciais**. 2011. 12 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Faculdade Católica de Uberlândia- Mg, Uberlândia-mg, 2011.

TORRES, P. L; IRALA, E A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Completas**: fundamentos da defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

UM PARALELO DOS MÉTODOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS PENAIIS: A RELEVÂNCIA DO MÉTODO RESTAURATIVO ANTE AS LIMITAÇÕES DO SISTEMA RETRIBUTIVO

Bárbara da Silva Nascimento¹⁰⁵

Alana Coutinho Pereira¹⁰⁶

Gisele Silva Lira de Resende¹⁰⁷

RESUMO: A leitura sobre os métodos de soluções de conflitos penais, trouxe o estudo do tema: um paralelo dos métodos de resolução de conflitos penais: a relevância do método restaurativo ante as limitações do sistema retributivo, com o escopo de responder o seguinte problema: como

¹⁰⁵ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral – UniCathedral. E-mail.: barbaradasilvabg@hotmail.com

¹⁰⁶ 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

¹⁰⁷ Doutora em Educação. Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Cathedral - UniCathedral. E-mail.: gisele.lira@unicathedral.edu.br

a justiça restaurativa contribui para ressocialização do apenado brasileiro? Este artigo teve como objetivo primordial verificar como a justiça restaurativa pode trazer mais benefícios a sociedade que a justiça retributiva, utilizando-se de uma pesquisa básica, bem como qualitativa, com as quais foi possível identificar de forma mais adequada de comparação dos métodos de solução de conflitos penais, 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 Brasil (2015); Correa (2015) e Neto e outros (2009); que tratam sobre a temática abordada. Constatou-se no transcorrer do artigo que a justiça restaurativa é benéfica ao acusado e a vítima como um todo, enquanto a justiça retributiva deixa muito a desejar, tanto na possibilidade de ressocialização do apenado quanto a uma resposta de efetiva “justiça” à vítima, sendo uma possível solução para esse problema a implementação mais efetiva da justiça restaurativa como método de solução de conflitos penais em nosso ordenamento jurídico.

PALAVRAS-CHAVE: Justiça restaurativa. Justiça retributiva. ressocialização.

ABSTRACT: Reading about the methods of solving criminal conflicts brought the study of the theme: a parallel of the methods of solving criminal conflicts: the relevance of the restorative method before the limitations of the retributive system, with the scope of answering the following problem: How does restorative justice contribute to the re-socialization of the Brazilian prisoner? This article had as main objective to verify how restorative justice can bring more benefits to society than retributive justice, using a basic as well as qualitative research, with which it was possible to identify in a more adequate way of comparing the solution methods criminal conflicts, 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, it became essential to search for scholars such as Brazil (2015); Correa (2015) and Neto et al (2009); that deal with the theme addressed. It was noted in the course of the article that restorative justice is beneficial to the accused and the victim as a whole, while retributive justice leaves much to be desired, both in the possibility of re-socializing the convict and in an effective “justice” response to the victim, a possible solution to this problem is the more effective implementation of restorative justice as a method of solving criminal conflicts in our legal system.

KEYWORDS: Restorative justice. Retributive justice. resocialization.

1 INTRODUÇÃO

O Estado surgiu da necessidade básica de agrupar-se, reflexo natural e necessário à manutenção e proteção dos conglomerados humanos então existentes em tempos mais remotos. Para que este consiga sustentar a paz social entre seus indivíduos, exerce o controle geral por meio do “Jus Puniendi”. Trata-se de prerrogativa sancionadora, ou seja, o poder de punir que lhe foi conferido pela própria sociedade, vez que, lhe outorga o respectivo domínio, ao mesmo tempo em que cede parcela de seu arbítrio por proteção.

Este *Jus puniendi* respalda a existência das normas figurantes do ordenamento jurídico tal qual a aplicação destas em determinadas situações fáticas na sociedade, sejam estas normas administrativas, civis ou penais. Neste sentido, a própria aplicação da pena, seja das mais brandas as mais rigorosas,

Scientia y Humanity

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

encontram base no próprio domínio estatal, que toma para si a tutela dos interesses que anteriormente eram individuais.

Ainda que o sistema institucional existente seja o do Estado Democrático de Direito há margem para excessos dentro dos respectivos atos estatais, especialmente na esfera da política criminal. É preciso inicialmente compreender tais abusos para só então empregar potenciais mudanças.

O filósofo Epicuro (341ac a 270ac) enuncia que “a justiça é a vingança do homem em sociedade, como a vingança é a justiça do homem em estado selvagem”. É esta a posição em que se encontra o homem hodierno, percebe a criminalidade como uma afronta direta, sem compreender quaisquer fenômenos sociais, há sem dúvidas, uma sede por vingança, um anseio coletivo que se volta para o transgressor com fúria desmedida, expectando a sua punição, sem qualquer intenção de vê-lo ressocializado.

Em razão desta perspectiva vil que a sociedade nutre sobre a retribuição aplicada ao ofensor, alimentada por preconceitos ainda enraizados, bem como a situação de debilidade em que se encontra a justiça retributiva, é preciso traçar um paralelo sobre os métodos de resolução de conflitos penais: a importância do método restaurativo ante as limitações do sistema retributivo, sendo este o tema deste artigo e tem como objetivo responder o seguinte problema: como a justiça restaurativa contribui para ressocialização do apenado brasileiro?

Uma pesquisa que em sua metodologia, em razão da sua natureza é básica, uma vez que pretende suscitar novas percepções a respeito da temática, a sua forma de abordagem é qualitativa, pois busca relacionar-se com a realidade, em razão dos procedimentos técnicos é bibliográfico, vez que foi obtido de materiais já publicados, cujo objetivo primordial é verificar como a justiça restaurativa pode trazer mais benefícios a sociedade que a justiça retributiva.

No que corresponde aos objetivos é uma pesquisa exploratória, que se propõe a promover um conhecimento mais aprofundado do problema, bem como uma viável solução a este. Quanto ao de abordagem é dedutivo, pois parte de uma ideia geral, para análise particular. Já o método de procedimento é o comparativo, pois analisa os diferentes métodos de resolução de conflitos penais.

Ante o exposto, busca-se por meio de pesquisas, trazer um comparativo destes métodos de soluções de conflitos penais, com fim de demonstrar qual método alcança mais benefícios sociais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

Há tempos a política criminal tal como conhecemos, baseia-se na teoria retributiva para fins de aplicação da pena. Em contrapartida hodiernamente se tem conhecimento de um novo modelo de justiça completamente democrático, ainda que muito pouco reconhecido, mais adequado às necessidades do sistema criminal, já decadente, uma solução alternativa para os conflitos, denominada justiça restaurativa.

A justiça retributiva, tradicionalmente adotada pelo sistema criminal, tem como base as teorias utilitarista e retributiva, as quais travaram disputas quanto ao fundamento da punição em meados do século XVII. A primeira sustentava a ideia de prevenção de crimes futuros e a segunda se fixava na preocupação em punir crimes já cometidos, ou seja, atribuir culpa ao transgressor da lei, por meio da punição (pena).

Já no século XX, surgiram teorias mistas, que figuravam ambos os pensamentos, apontando que a punição tem como base tanto a prevenção da conduta delituosa, quanto à punição daquele infrator que cometeu o ato típico, ilícito e culpável. Neste sentido, a justiça retributiva se alicerça em meio a estas duas finalidades da pena.

Por outra perspectiva, a justiça restaurativa vislumbra a restauração como único caminho para a genuína reabilitação do transgressor e efetivo protagonismo a vítima, não só dando voz, mas também conhecimento de todo o procedimento criminal a esta. Em tempos mais remotos já havia noção primária de métodos restaurativos semelhantes à concepção atual:

Os vestígios destas práticas restaurativas, reintegradoras, e negociáveis se encontram em muitos códigos decretados antes da primeira era cristã. Por exemplo, o código de Hammurabi (1700 a.C.) e de Lipit-Ishtar (1875 a.C.) prescreviam medidas de restituição para os crimes contra os bens. O código sumeriano (2050 a.C.) e o de Eshunna (1700 a.C.) previam a restituição nos casos de crimes de violência (Van Ness e Strong, 1997). Elas podem ser observadas também entre os povos colonizados da África, da Nova Zelândia, da Áustria, da América

Scientia y Humanity

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

do Norte e do Sul, bem como entre as sociedades pré-estatais da Europa. (CORREA, p. 01, 2015 *apud* JACCOUD, p. 164, 2005).

Na prática já era aplicada mas o conceito, aproximadamente como entendemos hoje “justiça restaurativa” emerge somente com a publicação de um artigo intitulado “*Beyond Restitution: Creative Restitution*”, publicado em uma obra por Joe Hudson e Burt Gallaway, titulado de “*Restitution in Criminal Justice*” de 1977, o qual apresentava as possíveis respostas para o delito: a retributiva, com sua respectiva base na punição, a distributiva, que tem por fim a reeducação do ofensor e a restaurativa, que se respalda na reparação das interrelações sociais, uma vez que, compreende o fenômeno do ilícito penal como uma ruptura de uma relação estabelecida entre a sociedade, vítima e o transgressor.

Neste mesmo período, entre as décadas de 70 e 90 surge a prática em diversos lugares de um método diverso do já existente. A experiência neozelandesa que se fundava nas tradições maori, ampliou os encontros restaurativos para inclusão de familiares das partes envolvidas, a canadense também se inspirou em tradições indígenas, em que os indivíduos sentavam-se em círculos e passavam de mão a mão um objeto para representar a posse da palavra. É fato interessante notar o protagonismo dado a cada um daqueles indivíduos já naquele período, característica fundamental do modelo restaurativo, que retira o foco de um Estado como interessado primário no conflito, e recoloca a vítima como a parte mais interessada.

Nos dias de hoje, o sistema criminal brasileiro insiste no ideal de retribuição, no qual a política criminal se apoia e justificadamente emprega meios retrógrados e desgastados, no qual o maior ofendido é o Estado e, este toma para si a tutela de punir, para demonstrar sua força, a fim de se evitar futuras transgressões, sendo a principal ferramenta, os estabelecimentos penitenciários, que são adotados para o único fim de pressionar e proporcionar o rebaixamento, a degradação e por fim a mortificação do eu, transformando os sujeitos dessa tutela em cidadãos de segunda classe, sem qualquer traço de dignidade.

Hoje, apesar da persistência no emprego das respectivas técnicas já esgotadas, e de uma justiça já estafada, sistematizada na retribuição, subsistem nesse mesmo contexto, métodos que se demonstram mais eficazes, que buscam

a inclusão dos mais interessados na solução dos conflitos, a vítima, a própria sociedade e o transgressor.

3 CONCEITO E OBJETIVOS

A Justiça retributiva é assim denominada vez que, tem por fim retribuir ao indivíduo o mal por ele causado, atribuindo a este culpa moral ao mesmo tempo em que visa prevenir transgressões futuras. Ao contrário, a justiça restaurativa tem essa designação ao ponto que visa restaurar a relação desatada pelo episódio ilícito, bem como, pretende reparar o prejuízo causado a vítima, permitindo que o transgressor entenda sua responsabilidade, reflita e aprenda com esta. No ordenamento brasileiro há situações onde se possibilita a reparação a vítima, a exemplo

A justiça tradicional percebe a conduta delituosa como agressão a sociedade que é representada pelo Estado, e este legitimado por seu poder de punir, retribui o mal provocado sem nenhuma outra finalidade. De outro lado, a justiça restaurativa enxerga a conduta criminosa como uma ruptura da relação vítima e infrator, gerando danos a vítima, ao próprio transgressor e a sociedade.

Na justiça comum é perceptível a indiferença do Estado quanto às necessidades do infrator, vítima e sociedade, bem como o uso puramente dogmático do Direito Penal Positivo, em contrapartida, dentro da justiça restaurativa há um maior comprometimento com a inclusão e Justiça social, que estabelece conexões, fazendo uso crítico e alternativo do direito.

Há também no contexto da justiça comum (retributiva), a responsabilização, ou seja, culpabilidade individual que se volta ao passado, estigmatização do indivíduo. Ao passo que, nos procedimentos restaurativos, a responsabilidade existe em função da restauração, numa dimensão social, compartilhada pela coletividade, voltada para o futuro.

No tocante em que a retribuição por parte do Estado, por meio da aplicação das penas restritivas de liberdade, ocasiona diversos impactos negativos a vida do apenado, a degradação, a sua rejeição por parte da comunidade, até o ponto derradeiro de sua mortificação como sujeito, os métodos restaurativos visam impactar positivamente a própria perspectiva do

agente delituoso, oportunizando novas chances, assim sendo, esse novo método um caminho possível e legítimo para sua genuína ressocialização.

4 PROCEDIMENTO E FINALIDADE DA PENA

A Justiça retributiva possui método comum e mais utilizado atualmente, vez que, permanece a vigência do Código Penal Brasileiro da década de quarenta e que apesar de sua adoção usual por parte dos magistrados, este nos dias de hoje, é antiquado, por ser reflexo de uma sociedade pautada em um explícito conservadorismo e se a sociedade sofre mudanças, se faz imprescindível que tanto o ordenamento jurídico quanto a aplicação de suas respectivas normas, sofram adequações, para assim atender melhor a demanda social por uma justiça eficiente e humanizada.

A Justiça Retributiva como já observada se alicerça em normas que refletem uma sociedade de décadas e décadas atrás, que tem como alvo a prevenção do delito, bem como, a repressão do agente delituoso, por meio das penas retributivas, mais comumente a privação da liberdade. Neste ponto é necessário observar o paradoxo existente em meio a este processo que se dá pela aplicação do *Jus Puniend* estatal.

Inicia-se com a conduta delituosa, que ofende determinada norma penal, o fato típico, ilícito e culpável, deve ser reprimido uma vez que a prevenção geral neste caso foi ineficiente, e neste momento o Estado contém aquele indivíduo por meio da privação de sua liberdade. E esta leva o ofensor aos estabelecimentos penitenciários, que são claramente ambientes insalubres, cruéis, nos quais o apenado não vê qualquer oportunidade de se desvencilhar de seu passado e se permitir ser ressocializado, situação essa, que os levarão, sem dúvidas, a cometer novos crimes.

Os métodos alternativos por seu turno buscam enxergar o crime como um rompimento das relações anteriormente estipuladas entre infrator, vítima e a própria sociedade. Não há ofensa direta ao Estado com todo seu poder de repressão, mas há um conflito gerado por uma ofensa, que desestabilizou indivíduos, e existe o conhecimento de suas realidades.

Scientia y Humanity

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

É a partir desta nova percepção que há uma oportunidade de se lidar melhor com a situação. A vítima, que sempre é a mais afetada e sofre diretamente os impactos da conduta ofensiva, assim como, secundariamente a sociedade em que está se encontra inserida, têm de participar e ter seu prejuízo sanado, além do infrator ter possibilidade de visualizar todo o contexto do mal que causou e refletir, a fim de que isto não ocorra repetidamente, ou seja, a reincidência deste.

O procedimento utilizado na justiça restaurativa é muito semelhante as autocomposições já existentes no ordenamento jurídico brasileiro, é uma espécie de mediação penal, porém a justiça restaurativa se difere da conciliação, que está ligada a conflitos com temática econômica, enquanto a primeira trata de direitos fundamentais como liberdade, bem como, do sentimento da vítima após a aplicação da sanção penal ao transgressor.

Os procedimentos restaurativos já são aplicados em muitos casos no país, juízes de São Paulo e Rio Grande do Sul têm utilizado principalmente com adolescentes, que se dá por meio processo circular e despadronizado.

Os processos penais têm seu início em regra pela abertura de procedimentos investigatórios, seja por meio de abertura de inquérito policial ou lavratura de termo circunstanciado de ocorrência (nos crimes de menor potencial ofensivo). Posteriormente cabe ao Órgão Ministerial o oferecimento da denúncia (peça sustentada pelos elementos informativos produzidos durante a fase investigativa), esta é recebida, e a partir daí sucedem os demais atos da ação penal. (Citação, defesa do réu por meio da resposta a acusação, etc).

No método tradicional o acusado, se condenado, após sentença transitada em julgado, ou seja, imutável, terá sua liberdade cerceada como forma de retribuição ao mal por ele causado, salvo as exceções. O apenado é recolhido para cumprir a pena que lhe foi cominada e, é dentro dos estabelecimentos penitenciários que o apenado sofre um processo de “prisionalização”, uma espécie de adaptação a situação de reclusão, e após determinado período, seja ele curto, ou mais prolongado, há praticamente a impossibilidade de reversão desse quadro.

É indiscutível que aqueles que têm sua liberdade de locomoção limitada, ao serem inseridos nestas edificações suportam não somente o ambiente físico

Scientia y Humanity

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

que é insalubre e depressor, mas também situações de perversidade por parte de seus iguais, bem como, por aqueles que estão em posição de poder na instituição. Os prejuízos ultrapassam os muros dos estabelecimentos penitenciários, pois muitos sofrem estresse pós-traumático, desumanizam-se ao longo do processo, e por fim se veem cada vez mais distantes da ressocialização. Neste sentido, Manoel Valente Figueiredo Neto e outros. cita Mirabete:

A ressocialização não pode ser conseguida numa instituição como a prisão. Os centros de execução penal, as penitenciárias, tendem a converter-se num microcosmo no qual se reproduzem e se agravam as grandes contradições que existem no sistema social exterior. A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação. (NETO e outros, 2009, p 01 *apud* MIRABETE, p.42, 2002)

Por sua vez, a justiça restaurativa visa uma abordagem mais humanizada, focada na reestruturação da dignidade da vítima e reflexão por parte do infrator, possibilitando que estes tomem iniciativa e sejam protagonistas do conflito penal a ser resolvido.

O procedimento restaurativo diferentemente dos processos penais é conduzido por uma espécie de mediador, a regra são as reuniões vítima-infrator, nos quais estes permanecem em um mesmo ambiente, amparado por segurança jurídica e física, a fim de que os protagonistas do conflito penal cheguem a uma solução.

Uma pesquisa realizada acerca do infrator e sua reincidência de Maxwell, Morris e Anderson 1999, demonstrou a reincidência era muito menor no caso de infratores que participavam de processos restaurativos. Neste sentido cabe vislumbrar a maior possibilidade de ressocialização do apenado, vez que ele tem sua dignidade preservada e pode estabelecer comunicação com a vítima, que tem a chance de entender a fundo as circunstâncias do delito ocorrido. Assim, Deilton Ribeiro Brasil cita Scuro Neto:

Fazer justiça do ponto de vista restaurativo significa dar resposta sistemática às infrações e a suas consequências, enfatizando a cura das feridas sofridas pela sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causados pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos

Scientia y Humanity

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

(vítima, infrator, comunidade) na resolução dos problemas (conflitos) criados por determinados incidentes. Práticas de justiça com objetivos restaurativos identificam os males infligidos e influem na sua reparação, envolvendo as pessoas e transformando suas atitudes e perspectivas em relação convencional com sistema de Justiça, significando, assim, trabalhar para restaurar, reconstituir, reconstruir; de sorte que todos os envolvidos e afetados por um crime ou infração devem ter, se quiserem a oportunidade de participar do processo restaurativo. (BRASIL, 2015, p. 10 *apud* SCURO NETO, 2000)

Ante tal perspectiva, vislumbra-se que a justiça restaurativa, além de beneficiar a vítima, uma vez que possibilita sua participação de forma mais ativa na resolução do conflito e conseqüentemente uma sensação de verdadeira justiça, ainda beneficia o réu, que diante de uma real solução do problema, chegando ao cerne dos motivos da prática da infração penal, tem menos chances de reincidir, e realmente segue em uma vida digna.

Desta feita a justiça restaurativa ao contrário da retributiva, - que versa apenas em aprisionar o acusado e esquece-lo em uma penitenciária,- atua sob a hedge de reestruturar o apenado para que este não volte a delinquir e ao mesmo tempo, trata que a vítima alcance a sensação de que o dever do Estado está sendo cumprido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o artigo fora trabalhado as diferenças primordiais entre a justiça restaurativa e a justiça retributiva, uma vez que o tema deste artigo é: um paralelo dos métodos de resolução de conflitos penais: a relevância do método restaurativo ante as limitações do sistema retributivo.

No transcorrer do artigo, desde o contexto histórico até o conceito e finalidades destes métodos de solução de conflitos penais, buscou-se solucionar o seguinte problema: como a justiça restaurativa contribui para ressocialização do apenado brasileiro?

Assim, com todo o exposto pode-se resolver o problema, quando se vislumbra que a justiça restaurativa ressocializa o apenado ao usar métodos de efetiva demonstração do seu erro, punindo-o de forma educativa, e não simplesmente aprisionando-o e esquecendo que se trata de um ser social, ou principalmente, que se trata de um ser humano.

Scientia y Humanity

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

Hoje, a justiça retributiva tem feito exatamente isso, ela aprisiona o condenado, com fim de dar “uma resposta a sociedade” de que a “justiça foi feita” e o autor do crime, fora excluído do ceio social. Ocorre, que isso não resolve o problema, uma vez que, prisões são temporárias e esse ser esquecido durante, dois, dez ou quinze anos em uma penitenciária, um dia retorna ao convívio social, a diferença é que, agora, ele ficou em uma situação degradante, sem um olhar estatal durante anos e agora está em condições mais propícias a pratica de novos delitos.

Desta feita a justiça restaurativa traz uma nova perspectiva para a solução de conflitos penais, pois possibilita a reinserção do apenado a sociedade sem tantos traumas, ou seja, de uma forma mais serena e justa, possibilitando, assim, que este não volte a delinquir e viva em harmonia social, com a dignidade que todo ser humano merece.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Deilton Ribeiro. **A justiça restaurativa como alternativa no tratamento de conflitos na administração da justiça penal**. Revista Unicuritiba. Publicado em: 2015. Disponível em: <file:///D:/Downloads/1363-4356-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 Abr. 2020. P. 10

CORREA, Mayara de Oliveira Ayres. Justiça restaurativa e sua possível aplicação no Brasil. jus.com.br. publicado em: 08 Abr. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/37963/justica-restaurativa-e-sua-possivel-aplicacao-no-brasil> Acesso em 14 Abr. 2020

NETO. Manoel Valente Figueiredo e outros. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. Âmbito Jurídico. Publicado em: 2009. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/a-ressocializacao-do-presona-realidade-brasileira-perspectivas-para-as-politicas-publicas/>. Acesso em: 14 Abr. 2020. P. 10

UMA ANÁLISE SOBRE O BRINCAR NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Eveline Tonelotto Barbosa Pott¹⁰⁸

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir as contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon para a compreensão do brincar no processo de desenvolvimento da criança. Para isto, em um primeiro momento propõe-se apresentar as principais contribuições de cada autor, para em seguida, apontar as semelhanças e diferenças em cada sistema teórico no modo de conceber o brincar. A partir da análise proposta é possível concluir que as teorias apresentadas por Piaget, Vigotski e Wallon apresentam modos distintos e ao mesmo tempo complementares com relação ao papel do brincar no desenvolvimento infantil, tornando-se bases fundamentais para as ações voltadas ao trabalho e compreensão do universo infantil.

PALAVRAS-CHAVE: infância. Psicologia do desenvolvimento. Brincar.

ABSTRACT: This article aims to present and discuss the contributions of Piaget, Vigotski and Wallon to the understanding of play in the process of child development. To this end, it is proposed to present the main contributions of each author, and then to point out the similarities and differences in each theoretical system in the way of conceiving play. From the proposed analysis it is possible to conclude that the theories presented by Piaget, Vygotsky and Wallon have different ways and at the same time complementary to the role of play in child development, becoming fundamental basis for actions to work and understanding of children's universe.

KEYWORDS: Childhood. Developmental Psychology. Play.

1 INTRODUÇÃO

Ao entrar em uma escola de educação infantil, deparo-me com uma criança de aproximadamente 3 anos e meio que estava no parque brincando. Observo a criança de longe, afetada de diversas formas por sua concentração e delicadeza, a qual estava sentada na areia brincando com alguns objetos (panela, colher, etc) ao mesmo tempo em que segurava uma boneca no colo. A criança estava sozinha, sem nenhum colega por perto. Chego perto da criança

¹⁰⁸ Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Pós-doutoranda pelo Departamento de Metodologia de Ensino na Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Professora titular na Universidade Paulista de São Paulo. evelinebarbosaa@gmail.com

e quando a mesma percebe minha presença, começa a conversar comigo: “Estou fazendo papa para minha filha, o nome dela é Maria”. Converso um pouco com a criança, a qual estava tão envolvida em sua atividade de brincar que logo me incluiu nela: “Vou fazer um bolo para você”.

Situações como essa descrita acima, é algo cotidiano em espaços de acolhimento de crianças e no contexto familiar. Quem convive com crianças sabe que a maior parte de seu tempo é ocupado com brincadeiras de diversas naturezas, sendo possível observar seu intenso envolvimento, expresso por meio de sua atenção na atividade, emoção (ao representar, por exemplo, a dor de uma personagem sendo devorada por um lobo) e na capacidade de realizar generalizações e questionamentos sobre a realidade.

Sendo assim, por meio de sua importância e papel na vida da criança, inúmeras questões são colocadas em torno da atividade de brincar da criança: Quais são as principais características do brincar nas diferentes faixas etárias? Qual a relação entre desenvolvimento e o brincar? Quais são as habilidades adquiridas pela criança neste tipo de atividade?

Estas são algumas questões que pesquisadores do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação vem buscando responder em seus estudos (FERREIRA & TOMÁS, 2018; KISHIMOTO, 2009). Paralelo ao papel do brincar na promoção do desenvolvimento, outra discussão bastante polêmica é a polarização existente em nossa cultura entre o brincar e o processo de escolarização. Segundo Kishimoto (2009), há uma tendência das escolas brasileiras em privilegiar o ensino sistematizado e organizado na criança pequena. Neste sentido, um intenso dilema vem sendo percorrido nas práticas escolares voltadas à educação infantil que consiste em acelerar o ensino ou preservar o brincar.

A despeito de toda problemática envolvida com relação à compreensão do brincar, diversos teóricos ressaltam a importância desse tipo de atividade como algo indissociável ao processo de desenvolvimento, tais como Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon – autores da Psicologia do Desenvolvimento e que discutiram sobre a relação entre o brincar e a infância. No entanto, apresentam perspectivas bastante diferentes no modo de conceber o processo

de desenvolvimento humano, o que favorece distintas formas de pensar e refletir sobre o papel do brincar na infância (KISHIMOTO, 20017).

Sendo assim, este artigo, de natureza teórica, visa apresentar e discutir as contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon para a compreensão do brincar no processo de desenvolvimento da criança. Para isto, em um primeiro momento propõe-se apresentar as principais contribuições de cada autor, para em seguida, apontar as semelhanças e diferenças em cada sistema teórico no modo de conceber o brincar.

2 CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET

A teoria de Piaget (2003) traz uma importante contribuição ao afirmar que o brincar possui uma relação indissociável no desenvolvimento da criança e em seu processo de aprendizagem. Isto porque, o brincar é a principal forma de interação da criança com o meio e também ferramenta de extrema importância para a construção de seu conhecimento.

Segundo Piaget (2003), ao longo do desenvolvimento e da ampliação das possibilidades cognitivas da criança, as brincadeiras vão se tornando mais complexas, envolvendo níveis representacionais mais elaborados, como por exemplo nas brincadeiras de faz-de-conta, em que a criança interpreta determinado personagem colocando-se no lugar de outra pessoa, aprende a jogar a partir de regras, elabora desenhos, entre muitas outras formas de brincadeiras. Portanto, para Piaget as diversas formas de brincar encontram-se extremamente relacionadas aos estágios de desenvolvimento da inteligência sendo que, quanto maior a complexidade cognitiva da criança, mais complexas serão suas brincadeiras. É por meio das brincadeiras que a criança desenvolve novos esquemas mentais, ampliando seu modo de compreender a realidade e a si mesmo (NEGRINE, 1994).

Para descrever a importância do brincar no desenvolvimento da inteligência e seu processo de evolução na criança, Piaget cita dois fundamentos que caracterizam tal atividade: a imitação e o jogo. Ambos processos se

constituem como fontes importantes de adaptação da criança ao meio, objetivado pelo movimento de assimilação e acomodação que caracteriza o desenvolvimento cognitivo da criança. Para Piaget, na imitação, evidencia-se o processo de acomodação, em que novas estruturas cognitivas são desenvolvidas, enquanto que, no jogo, evidencia-se o processo de assimilação, visto que a criança associa um novo elemento a algo que já conhece (NEGRINE, 1994).

Ainda, segundo o autor, a criança na relação com alguma atividade desconhecida, em que não há nenhum esquema mental formado que permitiria a assimilação, ela tende a imitar determinado comportamento. O processo de imitação pode acontecer tanto no momento em que a criança vivência a experiência quanto em um momento posterior, ao realizar uma atividade que exige comportamentos e atitudes semelhantes ao experienciado e vivido.

Portanto, Piaget associa a imitação a um processo de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, rompendo com as concepções comuns de que tal processo refere-se a algo “não original”. No entanto, Piaget vai destacar a importância da imitação na medida em que promove o processo de conhecimento e de ampliação da compreensão sobre a realidade na criança (MACEDO, 1995).

Piaget classifica os jogos de acordo com os estágios de desenvolvimento da criança - sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Com relação ao estágio sensório-motor (característico da criança de 0 a 2 anos de idade), a característica principal é o jogo de exercício, relacionado ao puro prazer associado aos objetos. O jogo, nesta fase do desenvolvimento, relaciona-se ao manuseio de objetos, investigando suas ações e reações no mundo (NEGRINE, 1994).

No período pré-operatório (característico da criança de 2 a 7 anos de idade), a criança passa a usar símbolos, que se referem à utilização de objetos para representar situações. Neste sentido, nesse estágio, há a presença de brincadeiras de faz-de-conta em que a criança utiliza objetos para simbolizar uma situação. Por exemplo, ao utilizar o controle remoto de uma televisão para representar um telefonema para sua avó (NEGRINE, 1994).

Nos estágios seguintes, referentes ao pensamento operatório-concreto (7 a 12 anos de idade) e operatório-formal (12 anos em diante), o jogo de regras substitui a atividade simbólica do brincar na criança. Neste estágio mais avançado, o jogo envolve atividades de atenção, concentração e raciocínio. Portanto, o jogo de regra só aparece na criança a partir dos 7 anos de idade, quando a mesma supera seu pensamento egocêntrico e consegue submeter-se à regras. É com este tipo de jogo que a criança começa a se apropriar das regras e valores da sociedade (NEGRINE, 1994).

Além do jogo e da brincadeira, outra atividade muito presente na criança e que foi estudada por Piaget é o desenho. Piaget⁵ vai ressaltar que, nas atividades de desenhos, além do desenvolvimento cognitivo envolvido (determinando as características das brincadeiras), outro fator importante é a moralidade (tema este bastante estudado pelo autor), a qual é objetivada e desenvolvida por meio de atividades lúdicas e de interesse da criança.

Portanto, nota-se o importante papel do brincar na teoria de Piaget, uma vez que nesse tipo de atividade a criança assimila novas informações bem como as acomodam em suas estruturas cognitivas. O brincar apresenta papel importante no processo de equilíbrio da criança com o meio, uma vez que ele apresenta regras sociais e situações-problemas importantes para seu processo de socialização e adaptação (PIAGET, 2003).

3 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI

Uma das principais contribuições de Vigotski que parece tangível com relação ao brincar na criança, é com relação ao papel do social na promoção do desenvolvimento humano. Para esse autor, no processo de desenvolvimento da criança, há uma relação bastante próxima e importante entre aquilo que o meio espera enquanto forma ideal de comportamento e atitudes, e o nível real de conhecimento da própria criança. Em outras palavras, para Vigotski (2010), o social é fonte de desenvolvimento uma vez que oferece à criança expectativas e ferramentas para que ela alcance um resultado considerado ideal de desenvolvimento.

Tal forma ideal de desenvolvimento pode ser compreendida como as prospecções e expectativas quanto a um desenvolvimento saudável, o qual pode

Scientia y Humanity

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

sofrer influências de diferentes culturas e sociedades. Neste sentido, a criança na relação com o seu meio, interage com suas reais possibilidades de desenvolvimento e também com as expectativas que esse meio tem em relação a ela (VIGOTSKI, 2010).

Não obstante, no brincar a criança estabelece o que Vigotski (2003) conceituou de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que exercita ou realiza habilidades e comportamentos que não são possíveis na vida real e que ela ainda não domina, como por exemplo: brincar de fazer comida, de dirigir um carro, caminhão, etc. As atividades envolvidas na brincadeira, via de regra, a criança nunca realizou em sua vida real, mas que, por meio do brincar, podem ser praticadas e vividas mediante a colaboração e participação de indivíduos mais experientes, os quais lhe ensinam, por exemplo, a fazer comida com pedras e um graveto, a imitar uma corrida de carro, etc.

Para Vigotski, no brincar, a criança sempre se comporta além dos recursos habituais de sua idade, favorecendo a constituição de importantes relações de desenvolvimento. Em outras palavras, o jogo ou o brincar envolve situações vinculadas a atividades futuras da criança, constituindo-se por meio de habilidades que serão necessárias e requeridas ao longo de sua vida. Portanto, o jogo possui um grande sentido para a criança no que concerne ao seu preparo para a vida adulta (NASCIMENTO, ARAUJO, MIGUÉIS, 2009).

Assim como postulado por Piaget, Vigotski também considerada na atividade de brincar o importante papel da imitação. Isto porque, a imitação é um importante elemento envolvido no brincar, pois contribui para a assimilação de diferentes aspectos da vida pela criança, e organiza sua experiência interna. É pela imitação de situações e acontecimentos da vida cotidiana que a criança encontra recursos para suas atividades no brincar. Um exemplo disto é a criança que brinca de boneca e, para isto, toma como base diversos modelos de mães que já viu em filmes, desenhos ou na vida real (NASCIMENTO, ARAUJO, MIGUÉIS, 2009).

Apesar de acontecer na prática do brincar, para Vigotski (2003), a imitação plena ou fidedigna nunca é possível, pois ninguém consegue repetir uma mesma experiência exatamente da mesma forma. Neste sentido, no brincar, a criança representa instantaneamente situações que exigem novas decisões,

possibilitando o desenvolvimento de sua criatividade e de sua imaginação. Tomando como exemplo novamente a criança brincando de boneca, percebe-se que, apesar dela se basear em tudo que já observou sobre comportamento de mães reais e fictícias, depara-se com situações inusitadas quando está brincando, seja por ter que improvisar um recipiente para fazer a comida ou criar um objeto que represente o papel da filha ao não possuir uma boneca disponível. Essa mobilização, frente ao inusitado, favorece uma diferenciação em relação ao comportamento original da imitação. Neste sentido, no processo de brincar, a criança se defronta com uma série de elementos que fazem com que sua imaginação e criatividade sejam colocadas em movimento.

Portanto, no brincar é possível criar combinações e associações novas e inesperadas que demandam uma organização de atitudes e pensamentos na criança. Ao contrário da brincadeira, o jogo para Vigotski (2003) é caracterizado pelo uso de regras, em que a criança é levada a chegar a um fim determinado, tendo suas aptidões e seus interesses testados em seu ponto mais complexo, conduzindo-a para um objetivo. Portanto, o jogo é um sistema racional, subordinado a certas regras.

É neste sentido que Vigotski (2003) vai afirmar que os jogos permitem que as crianças se apropriem do mundo, de relações e atividades dos adultos e, assim, humanizam-se. No jogo, a criança desenvolve sua imaginação, amplia sua percepção sobre o mundo, elabora suas emoções e sua consciência sobre as determinações sociais. Isto significa dizer que, no brincar, a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores ampliando, portanto, suas capacidades humanas – por isso, a afirmação de que o brincar favorece o processo de humanização.

Em Vigotski (2003), o brincar está longe de ser uma forma da criança se afastar do mundo real – concepção essa bastante frequente em relação ao brincar, associado, muitas vezes, a uma dissociação com a realidade. Para esse autor, o brincar é justamente a forma pela qual a criança pode apropriar-se cada vez mais dos conhecimentos e valores produzidos historicamente.

Outro elemento importante, envolvido no brincar e no jogo, é a capacidade da criança de vivenciar diferentes emoções (podendo aprender, também, a lidar com elas), como por exemplo: medo, ansiedade, angústia, alegria, entre muitas

outras. Um exemplo disso pode ser pensado na situação em que a criança brinca de Chapeuzinho Vermelho e é perseguida pelo Lobo Mau. Neste tipo de atividade, a criança vivencia o sentimento de medo, mas pela distância da realidade que o brincar favorece, tal sentimento é experimentado de uma forma segura, confortável, permitindo também a reflexão e controle sobre ela (ZANELLA, ANDRADA, 2002).

Ainda, outro aspecto importante presente no brincar é que geralmente tal atividade acontece a partir de um grupo de crianças, podendo ser caracterizada como uma prática coletiva. Ainda que a criança esteja sozinha em um espaço, a mesma cria personagens para representar outras pessoas, como por exemplo uma boneca que irá representar sua melhor amiga. Portanto, o caráter coletivo e social do brincar exige, de cada criança, a habilidade de coordenar a própria conduta e a dos outros, estabelecendo uma relação ativa com o grupo, envolvendo regras e diálogos que são essenciais para a manutenção da atividade do brincar (ZANELLA, ANDRADA, 2002).

Portanto, para Vigotski (2003), o jogo é uma experiência social e coletiva constituindo-se como um instrumento importante para educar os hábitos e atitudes sociais das crianças. O jogo pode ensinar a diversidade das relações sociais, exigindo, da criança, a diversificação de sua habilidade social e de seus movimentos, de sua flexibilidade e de suas atitudes criativas. Isto porque, em uma atividade de brincar em grupo, a criança, via de regra, defronta-se com diferentes faixas etárias, culturas e gêneros, exigindo sua capacidade em lidar com diversas situações.

Sendo assim, nota-se o quão importante é o brincar no desenvolvimento da criança, o que justifica essa forma de atividade sobre o mundo como uma de suas principais formas de relação cotidiana. É pelo brincar que a criança se apropria dos valores, regras, atitudes e concepções sobre o mundo, constituindo-se, portanto, enquanto sujeitos singulares, sociais e humanizados.

4 CONTRIBUIÇÕES DE WALLON

Wallon ao longo de sua obra não apresentou uma sistematização teórica sobre o brincar e sua relação com o processo de desenvolvimento infantil.

Porém, o brincar como atividade típica da criança pode ser relacionado em sua obra a partir de vários conceitos.

Em sua teoria, Wallon questiona as concepções dicotômicas com relação ao desenvolvimento humano, as quais visavam separar corpo e mente (ALMEIDA & MAHONEY, 2016). Neste sentido, os postulados de Wallon tornam-se importantes, pois rompe com uma tradição na filosofia e na psicologia da construção de sistemas teóricos que desconsideram algumas dimensões importantes da constituição do sujeito, como por exemplo o corpo e os afetos, centralizando-se, via de regra, na cognição.

Para Wallon (2007), a constituição do sujeito se sustenta na integração entre os conjuntos funcionais e que na atividade do brincar, como sendo uma das principais atividades das crianças, todos esses elementos são colocados em exercício, favorecendo seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

Outra contribuição de Wallon (2007) foi a divisão do desenvolvimento humano em estágios. Com relação ao brincar, Wallon ressalta que em cada estágio há o predomínio de uma forma de brincar, a qual ressalta e coloca em exercício as habilidades cognitivas, afetivas e motoras adquiridas pela criança. No primeiro estágio descrito por Wallon, o qual é denominado de Impulsivo Emocional (0 a 1 ano de idade), o bebê expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados como forma de resposta à sua sensibilidade e desconforto corporal. Neste primeiro estágio, as brincadeiras da criança são do tipo funcionais, as quais envolvem movimentos e expressões básicas, como por exemplo estender e realizar movimentos com os braços ou pernas, mexer os dedos, tocar e movimentar os objetos, produzir ruídos ou sons (WALLON, 2007).

O segundo estágio, Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos de idade), é caracterizado pelo desenvolvimento de habilidades importantes para o processo de socialização da criança, a qual dispõe da fala e da marcha como recursos para conhecer e acessar o mundo e a si mesma. Nesta fase, a criança se volta para o mundo externo, a fim de conhecer os objetos realizando indagações sobre os mesmos (ALMEIDA, MAHONEY, 2016). Com a conquista do andar, a criança começa a explorar o ambiente, acessando diferentes objetos. Neste estágio, a forma de brincar que prevalece é o de faz-de-conta, que refere-se a ação da

Scientia y Humanity

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

criança imaginar ou interpretar personagens que possui como referência, como por exemplo uma princesa ou super-herói (WALLON, 2007).

No terceiro estágio, Personalismo (3 a 6 anos de idade), a principal característica da criança é a descoberta de si como alguém diferente das outras pessoas. Nesta fase, a criança já é capaz de identificar características singulares entre as pessoas e a si mesmo. Neste estágio o tipo de brincadeira que se destaca na criança é a do tipo aquisição, que se refere a ação da criança em se empenhar para compreender e conhecer diversos estímulos e comportamentos, favorecendo relações de imitação de canções, gestos, sons, imagens e histórias (WALLON, 2007).

O quarto estágio descrito por Wallon (2007) refere-se ao Categorical (6 a 11 anos de idade), em que o processo de diferenciação está mais consolidado, dando condições para a criança explorar com maior tranquilidade o mundo externo e interno. Nesta fase, a criança já apresenta um pensamento mais desenvolvido, o que permite realizar atividades envolvendo agrupamento, classificação e categorização, habilidades estas que exigem a presença de um pensamento mais abstrato. Neste quarto estágio o tipo de brincadeira característico é o de fabricação, onde a criança envolve-se em atividades que contemplam o juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos (WALLON, 2007).

O último estágio descrito por Wallon (2007) é a Puberdade e Adolescência (11 anos de idade em diante), em que há o predomínio do conhecimento de si mesmo, na busca da construção de sua identidade, expressa em questões como: “Quem sou eu? O que serei no futuro?”. Para tanto, neste estágio há a presença de comportamentos de confronto, autoafirmação e questionamento com relação aos valores e normas impostas pelos adultos. Além disto, há uma maior identificação e fortalecimento com grupos da mesma faixa etária. Neste estágio, o tipo de brincar característico é o jogo, em que há a presença de regras e leis gerais, que exige do adolescente níveis abstratos de pensamento para conseguir se apropriar dos elementos nele envolvidos (WALLON, 2007).

Portanto, é possível considerar que Wallon descreve cada estágio com um tipo de brincar predominante, o que não exclui de modo algum a presença de outras formas de brincar na atividade da criança. Ainda, outro elemento

destacado por Wallon (2007) é que o brincar é uma finalidade sem fim, ou seja, que se constitui como uma atividade que não tende a realizar nada além dela mesma. A partir do momento em que uma atividade se torna utilitária ou apresenta alguma função com um fim específico, ela perde o atrativo e as características típicas do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar os principais teóricos que discorrem sobre o processo de brincar na infância, nota-se a complexidade que tal atividade se configura no âmbito do desenvolvimento da criança pequena. Isto porque, Piaget, Vigotski e Wallon atribuem ao brincar uma importante forma de ação da criança com sua realidade.

Piaget (2003), Vigotski (2003) e Wallon (2007), ainda que atribuem um importante valor ao brincar, apresentam formas bastante distintas e singulares de conceber o desenvolvimento infantil, o que resulta também em modos distintos de compreender o brincar. Tal diferença se justifica pelo contexto histórico que cada teoria foi desenvolvida, partindo de bases epistemológicas diferentes e resultando em formas distintas de conceber o homem.

Piaget (2003), ao longo de sua obra voltou sua atenção e interesse para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança, a partir de uma concepção de que o sujeito se desenvolve por meio de estágios que são percorridos de modo consecutivos no que concerne a inteligência. Portanto, ao analisar o papel do brincar segundo este sistema teórico, é possível observar uma relação de funcionalidade e de estrutura cognitiva, uma vez que Piaget pressupõe a atividade do brincar como associada à uma forma de desenvolvimento dos esquemas mentais da criança.

Na teoria de Vigotski (2003), diferentemente de Piaget, não há divisão do desenvolvimento humano em estágios ou fases. Isto porque, para Vigotski as características do desenvolvimento infantil encontram-se interligadas e interdependentes às condições materiais e sociais que o sujeito dispõe. Neste sentido, a teoria de Vigotski não descreve ou prevê características específicas à criança em cada faixa etária no que concerne ao seu processo de brincar, mas

traz a importante contribuição de que o meio é fonte de promoção do desenvolvimento da criança. Vigotski ressalta que o brincar na criança é uma atividade rica em estímulos e sensações que a permite ter seu desenvolvimento potencializado, em especial no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como por exemplo a atenção, memória, imaginação, emoção, entre outras.

A teoria de Wallon ancora-se em uma mesma base epistemológica de Vigotski, sendo que ambos os autores partem de uma visão de homem bastante similar, baseado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Porém, diferentemente de Vigotski, Wallon (2007) divide o desenvolvimento infantil em estágios, assim como fez Piaget. No entanto, diferentemente de Piaget, para Wallon o brincar apesar de estimular e promover o desenvolvimento infantil não deve apresentar um objetivo final, um propósito no sentido de favorecer a aquisição de determinada habilidade. Wallon concebe o brincar como uma atividade livre, em que a criança realiza sem a consciência de que está realizando.

Sendo assim, em Wallon e em Vigotski é possível encontrar a concepção do brincar associado à construção de um devir não determinado, sem nenhum fim específico, mas que exatamente por esta característica permite uma outra forma de relação da criança com a realidade, e que impulsiona o desenvolvimento humano. Neste sentido, apesar das diferenças, é possível encontrar semelhanças entre os sistemas teóricos de Wallon e Vigotski no que concerne ao papel e função do brincar no desenvolvimento humano.

Portanto, a partir da análise proposta é possível compreender as teorias apresentadas como diferentes e complementares com relação ao papel do brincar na promoção do desenvolvimento humano, isto porque cada uma delas enfatiza aspectos diferentes e importantes na criança em sua relação com o brincar. No entanto, o que as teorias analisadas apresentam em comum é a necessidade de olhar o brincar da criança a partir de um modo mais complexo, não naturalizante, e que deve ser estimulado, pensado e questionado no que concerne à sua função e os espaços sociais disponíveis para tal atividade.

Ainda, as discussões realizadas neste artigo permite pensar e superar a dicotomia entre o brincar e o processo de desenvolvimento humano, como se

fossem processos separados. É importante olhar o brincar da criança como uma de suas principais atividades sobre o mundo, que também atua em seu processo de desenvolvimento e a permite se apropriar da cultura humana historicamente produzida. Sendo assim, estes teóricos apresentados e discutidos são de extrema importância para as ações desenvolvidas por profissionais como professores, psicólogos e psicopedagogos, os quais atuam com crianças e devem reconhecer o brincar como principal ferramenta e estratégia de trabalho.

“Os pássaros voam, os peixes nadam, e as crianças brincam”.

Garry Landreth

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; MOHONEY, A. A. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 3º ed. São Paulo: editora Loyola; 2016.

FERREIRA, M.; TOMAS, C. "O pré-escolar faz a diferença?": Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 2, p. 68-84, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez; 2017.

KISHIMOTO, T. M. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, v. 90, p. 449-467, 2009.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, p. 5-10, 1995.

MIRANDA, M. Diretividade e liberdade na brincadeira na Educação Infantil: um debate tão antigo e sempre novo. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, p.119-125, 2018.

NASCIMENTO, C.P.C.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n.2, p. 2-15, 2009.

NEGRINE, A. **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil; 1994.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3ª.ed. São Paulo: Editora Ática; 2003.

Scientia y Humanity

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

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação (PUCRS. Impresso)**, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed; 2003.

ZANELLA, A.V.; ANDRADA, E. G. C. Processo de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. **Psicologia em Estudo**, v. 7, p. 127-133, 2002.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Flavio Medeiros da Silva¹⁰⁹

RESUMO: A gestão escolar democrática é fundamental no desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz e participativo no contexto educacional. Respalhada na Constituição Federal (1988) e pela LBN (1996) ela permite a participação efetiva de toda a comunidade escolar em busca de um projeto de educação pautada pela formação de indivíduos críticos e autônomos, contribuindo eficazmente e de forma colaborativa para uma educação de qualidade. A partir da pesquisa bibliográfica o presente artigo apresenta uma reflexão sobre o conceito de gestão democrática, destacando as habilidades requeridas de um gestor na perspectiva da democracia e os reflexos desse tipo de gestão democrática na construção de um processo educativo inclusivo e participativo. É por meio de um processo de gestão que conceda voz e autoria a toda a comunidade escolar que é possível construir de forma colaborativa uma educação significativa garantindo o direito a um processo educativo transformador, crítico e de qualidade.

¹⁰⁹ Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção - PUC - SP (2004) e graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012). Graduado em Geografia pela Universidade Cidade de São Paulo (2020). Pós graduado em Design Instrucional para EaD pela Universidade Federal de Itajubá (2014). Pós graduado em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Lavras (2014). Pós graduado em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (2015). Pós graduado em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei (2016). Pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão na EaD pela Universidade Federal Fluminense (2017). Pós-graduação em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del Rei (2018).
flandes4@gmail.com

Scientia y Humanity

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

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Gestão Democrática. Educação de Qualidade. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT: Democratic school management is fundamental in the development of effective and participatory pedagogical work in the educational context. Supported by the Federal Constitution (1988) and by LBEN (1996), it allows the effective participation of the entire school community in search of an education project guided by the formation of critical and autonomous individuals, contributing effectively and collaboratively to quality education. . Based on the bibliographic research, this article presents a reflection on the concept of democratic management, highlighting the skills required of a manager in the perspective of democracy and the reflexes of this type of democratic management in the construction of an inclusive and participative educational process. It is through a management process that grants voice and authorship to the entire school community that it is possible to build a meaningful education collaboratively, guaranteeing the right to a transformative, critical and quality educational process.

KEYWORDS: School Management. Democratic management. Quality education. Meaningful Learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo científico tem o intuito de desenvolver um estudo sobre a gestão democrática, seus princípios e fundamentos, como sua atuação e contribuição para uma educação de qualidade, algo tão discutido e desejado por toda a comunidade educativa e a sociedade. Estudar a gestão democrática perpassa pela necessidade de conhecermos um modelo que atenda as necessidade de uma sociedade democrática, por meio da descentralização do poder, envolvendo a participação de todos. Essa discussão contribui para a reflexão das contribuições do papel do gestor e de toda comunidade escolar no andamento da educação. A relevância dessa temática se justifica pela mesma importância que a gestão possui dentro de uma escola. O processo de discussão e encaminhamento de ideias pressupõe a socialização, que é o princípio de uma gestão, como afirma Luck(1991).

O presente estudo permite a compreensão da necessidade de uma gestão democrática que viabilize a participação e o comprometimento de todos pelas decisões da escola e pela execução de ações, contribuindo para a reflexão dessa prática em nossas escolas e para o serviço de uma qualidade da educação.

Num primeiro momento esse artigo trabalha com o conceito de gestão escolar, refletindo sobre essas definições e contribuindo para a compreensão do

desenvolvimento do termo gestão escolar, se contrapondo a uma administração burocrática.

O conceito de gestão escolar democrática será apresentado, se fundamentando na legislação, mostrando que esse princípio de gestão democrática é defendido pela lei, abrindo uma autonomia dos sistemas de ensino e da escola. Nesse sentido mostramos a importância de uma gestão democrática e os seus princípios.

Após esse momento o artigo desenvolve o papel e o perfil necessário de um gestor democrático, ressaltando a importância da liderança, do relacionamento com os outros, do diálogo, articulação e trabalho em grupo. É ressaltado os desafios de implantação de uma gestão democrática onde as pessoas têm a experiência centralizadora em muitos campos da sociedade.

Por fim, será explicitado a importância de uma gestão democrática na educação de qualidade, permitindo um maior engajamento de todos da escola na participação e rumos da educação, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos que acompanhe e cobre o poder público nas ações educacionais e se comprometa com a educação de qualidade.

2 CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR

Imagem 1 – Gestão Escolar Participativa



Fonte: https://www.wetoksoft.com.br/Portals/2/EasyDNNNews/6/770770p1113EDNmaingestao_participativa.jpg

Scientia y Humanity

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

Na área educacional muito se ouve falar em gestão escolar, um termo empregado que foi incorporado à educação em substituição à administração burocrática centralizadora, que lembra burocratização ou rotina, dando o sentido de manipulação e engessamento dos processos deliberativos e decisórios. A gestão escolar significa o conjunto de atividades administrativas, técnicas e pedagógicas exercidas na escola, envolvendo diversos profissionais como: os diretores, vice-diretores ou assistente de direção, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. O próprio professor realiza a gestão da sua sala de aula, realizando processos decisórios referente a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Luck (2006) a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos educandos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. Conforme Lück (2011, p. 131)

[...] quando o dirigente escolar atua sobre o modo de ser e de fazer da organização educacional, está efetivamente promovendo gestão escolar, isto é, está mobilizando esforços, canalizando energia e competências, articulando vontades e promovendo a integração de processos voltados para a efetivação de ações necessárias à realização dos objetivos educacionais, os quais demandam a atuação da escola como um todo de forma consistente, coerente e articulada.

O conceito de gestão escolar evoluiu com o tempo e abriu campo para pensarmos uma gestão no sentido de gerir e organizar o trabalho de uma instituição escolar, desenvolvendo estratégias com a finalidade de uma democratização da gestão educacional. Segundo Luck (2006) o termo gestão permite superar a visão limitada de administração burocrática, no sentido que os problemas educacionais são complexos e desafiadores e exigem uma visão global e abrangente, além de ações articuladas, dinâmicas e participativas.

Uma gestão escolar deve ter como foco principal a aprendizagem dos alunos, com isso necessita de uma nova maneira de organizar a rotina escolar e uma concepção que vise à realidade educacional, pautada no trabalho coletivo e na participação da comunidade escolar. Segundo Santos (2006, p.130) O

conceito de Gestão escolar, relativamente recente, é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda as atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

O conceito de gestão escolar supera a visão de um administrador burocrático, pois o gestor lida com pessoas, com o lado humano, pedagógico e a formação de indivíduos. Nesse sentido, o conceito de gestor escolar perpassa pela nova dinâmica do mundo hodierno e pelas necessidades educacionais, que demanda uma gestão participativa, democrática, articulada e de conjunto.

3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O processo democrático é uma luta constante e histórica de nosso processo político. Muitos educadores e movimentos lutaram e reivindicaram por uma sociedade e educação pública democrática. Apesar das lutas em prol da democratização da educação pública e de qualidade fazerem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade há algumas décadas, essas se intensificaram a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, na Constituição Federal art. 206.

A Constituição Federal/88 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares. Podemos ressaltar que o processo democrático respalda-se na ação coletiva, cabendo ao gestor valorizar as ideias e contribuições da comunidade escolar. Sendo ele um moderador e que assegura a implementação das decisões.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino

Scientia y Humanity

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

assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Estes artigos da LDBEN, dispõem que a gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferece autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local.

Numa gestão democrática se valoriza todos os agentes da escola, excluindo aquele perfil de gestão centralizadora, onde o diretor dita as ordens e todo mundo obedece por meio da coerção e de forma acrítica. O gestor deve ter a consciência que ele sozinho não consegue nada, como ressalta Libâneo.

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática, onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões (LIBÂNEO, 2005, p.332)

A democratização da gestão escolar implica na superação dos processos de centralização de decisão e poder. As decisões devem surgir da discussão e participação da comunidade escolar, além do comprometimento dessa pela execução e avaliação do projeto político pedagógico. A gestão pedagógica implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseado em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação pode ser implementada e realizada de diferentes maneiras, em níveis distintos e em dinâmicas próprias do cotidiano escolar.

Imagem 2 – Gestão Escolar



Scientia y Humanity

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

Fonte: <https://blog.maxieduca.com.br/wpcontent/uploads/2017/03/Gest%c3%a3o-escolar.jpg>

A participação fortalece a gestão democrática, contudo há uma necessidade de descentralização e democratização da educação para que venha provocar mudanças pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Como afirma Luck (1998, p.15), “O conceito de gestão já pressupõe em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto”. Conforme a autora ressalta a gestão participativa é uma necessidade de qualquer gestor que pretende priorizar a qualidade do trabalho pedagógico, nenhuma escola avança sem unidade do grupo, portanto a participação plena promovida pela gestão escolar pode dar sustentabilidade própria ao processo educacional fortalecendo o desenvolvimento de uma consciência social crítica direcionada a formação humana.

Ao pensarmos numa gestão democrática devemos pensar num novo modelo de escola e de sociedade. Segundo Veiga (1996), a gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder na escola, tendo em vista sua socialização. Socializar o poder permite uma prática da participação coletiva que gera reciprocidade, solidariedade e autonomia no ambiente da escola.

A questão democrática perpassa pela ideia de uma escola cidadã, onde se faz a experiência democrática. A escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia, já ressalta Freire (1996).

O processo de democratização deve começar no interior da escola e não apenas ficar no papel. Deve ocorrer por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos e pais de alunos possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições de participar criticamente do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação em nosso país. A escola, no cumprimento de sua responsabilidade e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção do projeto educativo por todos os segmentos da comunidade escolar, como consolidá-los como espaços que favoreçam a participação.

4 O PAPEL E O PERFIL DO GESTOR NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao acompanharmos as inúmeras e rápidas transformações de nossa sociedade podemos perceber que a escola deve acompanhar a realidade de seus alunos. Ao pensarmos numa gestão democrática estamos trazendo para escola um modelo onde as pessoas podem exercer seu direito democrático. Nesse sentido, qual é o papel do gestor nessa realidade que vivenciamos e nessa ideia de gestão democrática?

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva; sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola. (DOURADO, 2006, p. 81).

Primeiramente destacamos a necessidade de o gestor exercer sua liderança. Segundo Novais (2008) a sociedade necessita de liderança competente. Uma vez que ela se divide em grupos e cada grupo precisa de pessoas com caráter a fim de inspirá-las a atingir seus objetivos, assim, como numa gestão escolar. Exercer a liderança não é impor ou simplesmente mandar, mas é ter atitude e impulsionar o grupo a alcançar os objetivos propostos, é intervir, ouvir e dialogar com as pessoas.

Os Gestores enfrentam a cada dia mais desafios para colocar em prática a democracia em um ambiente escolar. O ambiente organizacional, o comprometimento com o trabalho pedagógico e a comunicação entre a equipe de trabalho são alguns dos fatores com que esses profissionais precisam lidar diariamente. Fatores estes internos à escola. O gestor ainda necessita ter habilidade para enfrentar os desafios externos à escola como mobilizar a comunidade, os alunos e os pais.

A respeito do gestor democrático, Dalbério (2008) afirma que o diretor não deve ser autoritário, pois, ao gestor cabe o perfil de ser democrático e, portanto, desenvolver condições de favorecer o processo democrático no cotidiano da escola. Para possuir todas essas características, o gestor deve também dispor de grande arcabouço teórico na área da pedagogia, bem como das habilidades técnicas e políticas, que representam recursos fundamentais para se garantir uma gestão dentro de uma perspectiva democrática, da qual todos participam.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola - diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnicos-administrativos, vigias, auxiliares de serviços - no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. (DOURARO, 2006, p.81).

O gestor deve ser uma pessoa que saiba ouvir, que se posicione e seja articulador, que acompanhe o trabalho e intervenha nas situações necessárias, que se relacione e consiga ter facilidade em se relacionar com as pessoas, que seja um incentivador e motivador numa realidade cheia de desafios. O sucesso, realização e felicidade dependem da habilidade no relacionamento efetivo com as pessoas. Para desenvolver a habilidade de se relacionar efetivamente implica em colocar-se no lugar de alguém ao invés de colocá-los nos seus lugares. Sempre é necessário que o gestor dialogue, encoraje, participe, valorize, perdoe, ouça e entenda. Libâneo (1996, p. 200) reforça essas habilidades do gestor escolar.

Quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa dispor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática.

A gestão, para que se torne democrática tem que haver participação e respeito pela opinião do outro, uma parceria que vise à educação de qualidade, onde todos os sujeitos do processo construam e trilham os seus objetivos, por meio do projeto político pedagógico, construindo uma escola democrática e inclusiva. Nesse percurso o papel do gestor torna-se indispensável, pois ele deve ser como um maestro, que rege a orquestra, buscando que todos atuem de forma alinhada, construindo uma linda melodia.

5 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Atualmente muito se discursa sobre a qualidade da educação, percebemos no discurso político, na manchete das grandes mídias, no âmbito acadêmico, pedagógico, na sociedade e na própria escola. O grande desafio de nosso país é melhorar a qualidade da

educação nas escolas. O acesso das pessoas a educação se expandiu quantitativamente, mas o desafio é alcançarmos avanços qualitativos.

Imagem 3 – Qualidade na Educação



Fonte: <https://4.bp.blogspot.com/aWwVRrkZ5k/VFgoB3xQI/AAAAAAAAA3Y/6mFK0lpkCOQ/s1600/Imagem1.png>

O papel da gestão democrática em uma escola é fundamental, pois permite a participação da comunidade escolar em busca de ações que favoreça a qualidade da educação. Segundo Oliveira (2005) a gestão democrática como princípio da educação nacional é a forma não violenta que permite a comunidade educacional se capacitar para conduzir um projeto pedagógico de qualidade e que possa gerar cidadãos ativos, que participem da sociedade como pessoas comprometidas e não se ausente de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder. A pensadora Ferreira destaca a gestão democrática como processo de aprendizado, de repensar práticas autoritárias.

Na presente análise, a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve dos limites da prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizados do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poderes autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas as práticas educativas (FERREIRA, 2003, p.79).

Scientia y Humanity

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

O projeto político pedagógico é fundamental para a relação entre teoria e prática, pois através dele a comunidade é convidada a pensar o modelo de escola que desejam, levando em conta as particularidades da comunidade escolar e desenvolvendo através da reflexão e do diálogo o projeto que a escola irá se propor desenvolver. Cabe ao gestor organizar os funcionários, professores, alunos e pais na discussão e elaboração desse projeto, além do comprometimento de todos na qualidade da escola. A construção coletiva de um projeto pedagógico deverá estar ligada à educação de toda população, particularmente a da escola, fundamentando-se na participação de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisões e ações administrativo-pedagógicas, fortalecendo uma gestão democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) sugere que a participação das famílias seja algo fundamental para uma educação de qualidade, pois permite a comunidade se inserir nos problemas educacionais e a buscar ações que viabilizem melhores resultados qualitativos. Com uma gestão democrática os indivíduos participam, interagem, discutem e buscam soluções, além de desenvolver a autonomia e o espírito crítico, contribuindo para uma mobilização na cobrança por parte do poder público para que realize investimentos e melhorias na área educacional. Uma sociedade democrática, autônoma e crítica reforça a fiscalização e cobrança de ações por parte do governo, permitindo assim ações que vise às melhorias educacionais.

A organização do trabalho pedagógico é uma forma da educação se desenvolver com mais qualidade, por isso deve ser construído e reconstruindo continuamente para que cada escola tenha autonomia para refletir, indicar e atuar nos problemas e soluções. Nesse sentido, a gestão democrática viabiliza um projeto político pedagógico de qualidade, permitindo assim a participação de todos e ao gestor viabilizar ações que transforme as metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelo projeto político pedagógico, além de inserir a comunidade escolar no comprometimento desse projeto. Se tornando a qualidade da educação uma responsabilidade de todos, não apenas do gestor.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção e adaptação de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola, como o diretor, professores,

estudantes, coordenadores, pais e demais funcionários no apoio a escola, como participantes ativos e sujeitos do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de uma escola e conseqüentemente da educação desenvolvida nesse ambiente perpassa pela qualidade das relações mantidas no ambiente escolar entre gestão, professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis dos estudantes. O nosso grande desafio como educadores e cidadãos é vislumbrar e lutar por uma educação de qualidade, que atenda as necessidades de nossas crianças e jovens, para sua formação integral e interação social.

O papel do gestor é fundamental nesse processo, pois ele é o líder, e deve ser o grande motivador e organizador do trabalho da escola. Nesse sentido pensamos numa gestão democrática, que é respaldada pela legislação e que propicia a cidadania e participação de todos. Esse tipo de gestão perpassa pela ideia de uma escola de todos e para todos, onde se valoriza as ideias e participações de todas as pessoas, excluindo assim uma concepção de gestão centralizadora que cala as vozes dos indivíduos.

As soluções e melhorias da qualidade educacional passam pela participação e comprometimento de todos. Uma escola que vivencia uma verdadeira gestão democrática consegue ter mais autonomia, possui relações mais amadurecidas e consegue interagir com mais facilidade visando os mesmos objetivos e se comprometendo significativamente com a educação.

Sem dúvida, devemos ressaltar que o papel do gestor e suas ações são fundamentais para um bom andamento de uma gestão democrática. Ela deve sempre estar a serviço de uma educação de qualidade. Num ambiente onde todos da equipe caminham juntos e a prática da participação e reflexão estejam presentes visando ações significativas para um bom andamento da escola, tanto administrativamente, humanamente e pedagogicamente.

Pensar numa educação de qualidade pressupõe um trabalho em equipe, onde todos trabalhem com os mesmos objetivos, sendo elaboradores e participantes do Projeto Político Pedagógico da Escola, como executores das

ações elaboradas no projeto com a intenção de uma educação de qualidade. Nesse sentido a avaliação constante da prática e a contribuição dos envolvidos são fundamentais.

Numa escola do século XXI uma gestão democrática é primordial, pois atende as necessidades hodiernas, contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e solidários. Permite uma autonomia da escola e considera as particularidades e necessidades desse ambiente. A qualidade da educação é responsabilidade de todos nós, cabe à sociedade participar ativamente desse processo. Nesse sentido, uma gestão democrática permite essa participação e um ambiente solidário e saudável, onde todos se sentem parte do processo e responsável por ele, permitindo assim uma gestão e prática escolar democrática a serviço de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 1, 07 de Abril de 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, 1996.

DALBÉRIO, Maria C.B. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

FERREIRA, Thaís. **Transparência e gestão participativas aliadas à qualidade**. São Paulo, ago, 2007. Seção Políticas Públicas. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/transparencia-gestao-participativa-aliadas-qualidade-423626.shtml>. Acesso em: 16 mar. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 1996

_____. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

Scientia y Humanity
V. 1, n. 1, jul./dez. 2020

LUCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991.

_____. **A Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1998.

_____. **Gestão educacional: Uma gestão paradigmática**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Vol. V, série cadernos de gestão.

MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 - a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado em Educação, 2003.

NOVAIS, A.S.S. **A Liderança numa Gestão Democrática**. São Paulo: Ed. Unasp, 2008.

OLIVEIRA, M.A.M. **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

SANTOS, Fernandez. 2006. Função do Gestor na Escola Pública. **Revista de Divulgação Técnica – científica do ICPG**. Santa Catarina, vol.3, nº 9, jul - dez.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.