

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas 2



 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas 2 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-293-7

DOI 10.22533/at.ed.937192604

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Ciências sociais – Pesquisa – Brasil. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.

CDD 307

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Os textos são um convite a leitura e reúnem autores das mais diversas instituições de ensino superior do Brasil, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas entre vários estados, socializando o acesso a estes importantes resultados de pesquisas.

Os artigos foram organizados e distribuídos nos 5 volumes que compõe esta coleção, que tem por objetivo, apresentar resultados de pesquisas que envolvam a investigação científica na área das Ciências Sociais Aplicadas, sobretudo, que envolvam particularmente pesquisas em Administração e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciência da Informação, Direito, Planejamento Rural e Urbano e Serviço Social.

Neste 2º volume, reuni o total de 24 artigos que dialogam com o leitor sobre temas que envolvem direito e educação, direito social, currículo escolar, desafios gerenciais, gestão de segurança, trabalho e saúde, relatos de experiência, tecnologias, homofobia, educação especial e “jovens rurais”. São temas diversos que propõe um olhar mais amplo dentro das possibilidades das Ciências Sociais Aplicadas.

Assim fechamos este 2º volume do livro “A produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas” e esperamos poder contribuir com o campo acadêmico e científico, trabalhando sempre para a disseminação do conhecimento científico.

Boa leitura!

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL À LUZ DA NORMA OPERACIONAL BÁSICA DE RECURSOS HUMANOS DO SISTEMA ÚNICO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL	
Nilsen Aparecida Vieira Marcondes Elisa Maria Andrade Brisola Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	
DOI 10.22533/at.ed.9371926041	
CAPÍTULO 2	21
A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE MENINAS NA PERSPECTIVA DE MARY DASCOMB	
Jamilly Nicácio Nicolete	
DOI 10.22533/at.ed.9371926042	
CAPÍTULO 3	34
A PROMOÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO DECOLONIAL PELA ESCOLA DE SAMBA BEIJA FLOR DE NILÓPOLIS NO DESFILE DE 2018: CRÍTICA LITERÁRIA E SOCIAL	
Aline Lourenço de Ornel Andreia Lourenço de Ornel	
DOI 10.22533/at.ed.9371926043	
CAPÍTULO 4	49
APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO E O CURRÍCULO ESCOLAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9371926044	
CAPÍTULO 5	61
CAPITAL INTELECTUAL COMO FATOR PARA OBTENÇÃO DE VANTAGENS COMPETITIVAS	
Danilson Costa do Nascimento Gilson Scholl Pires	
DOI 10.22533/at.ed.9371926045	
CAPÍTULO 6	69
CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: MEDITAÇÃO E PRÁTICAS ORIENTAIS NA ESCOLA	
Kátia Batista Martins Julia Salido Alves Paula Negreiros de Azeredo	
DOI 10.22533/at.ed.9371926046	
CAPÍTULO 7	81
DESAFIOS GERENCIAIS DO SISTEMA DE SAÚDE DA MARINHA CONSIDERANDO O NOVO REGIME FISCAL, O AUMENTO DA EXPECTATIVA DE VIDA E A VARIAÇÃO DE CUSTOS MÉDICO-HOSPITALARES	
Jefferson Davi Ferreira dos Santos Murilo Mac Cord Medina	
DOI 10.22533/at.ed.9371926047	

CAPÍTULO 8	100
DESCOBRINDO A SI MESMO: COMO A IMAGEM CORPORAL CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA?	
Camila Ribeiro Menotti	
DOI 10.22533/at.ed.9371926048	
CAPÍTULO 9	106
EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS EM PORTUGAL: ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE SUA TRAJETÓRIA E SUAS AÇÕES	
Ana Cláudia Bortolozzi Maia Teresa Vilaça	
DOI 10.22533/at.ed.9371926049	
CAPÍTULO 10	120
FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS APLICADAS NA GESTÃO DA SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO NA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO CIVIL	
Ana Lúcia Andrade Tomich Ottoni Altamir Fernandes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.93719260410	
CAPÍTULO 11	138
GENERIFICAÇÃO PATRIARCAL: DISTINÇÃO E GÊNESE SÓCIO-HISTÓRICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Ana Tereza da Silva Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.93719260411	
CAPÍTULO 12	154
JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	
Roseane de Aguiar Lisboa Narciso	
DOI 10.22533/at.ed.93719260412	
CAPÍTULO 13	166
O CONSUMO DE STATUS E SUA RELAÇÃO COM A FELICIDADE SOB A ÓTICA DE ALUNOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Alexandre Cappellozza Glauco Carvalho Campos Maria da Conceição Medeiros Raquel Teixeira Vianna de Paula Rogério Teixeira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.93719260413	
CAPÍTULO 14	179
O CUIDADO INDIVIDUALIZADO AO PACIENTE HOMOSSEXUAL PORTADOR DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Alexia Camargo Knapp de Moura Juliana de Paula Teixeira Karen Domingues Gonzales Lílian Moura de Lima Spagnolo	
DOI 10.22533/at.ed.93719260414	

CAPÍTULO 15	194
O IMPACTO DA GESTÃO DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO NA SUSTENTABILIDADE EMPRESARIAL	
Paula Zanforlin Camargo	
Ana Beatriz Pereira	
Eliane Cristina de Antonio	
DOI 10.22533/at.ed.93719260415	
CAPÍTULO 16	200
O SILENCIAMENTO DA ESCOLA FRENTE A HOMOFOBIA	
Helder Júnio de Souza	
Adla Betsaida Martins Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.93719260416	
CAPÍTULO 17	213
REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA	
Andrea Oliveira D'Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.93719260417	
CAPÍTULO 18	223
REFLEXÕES SOBRE CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO	
Ivan de Freitas Vasconcelos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.93719260418	
CAPÍTULO 19	228
ROUSSEAU: A CUMPLICIDADE ENTRE NATUREZA E PATRIARCADO NA EDUCAÇÃO DE SOFIA	
Letícia Machado Spinelli	
DOI 10.22533/at.ed.93719260419	
CAPÍTULO 20	240
TECNOLOGIAS MÓVEIS: OS IMPACTOS NA INTERAÇÃO SOCIAL E NO PROCESSO COMUNICACIONAL	
Briza Martins	
Guilherme Juliani de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.93719260420	
CAPÍTULO 21	252
TRANSFORMAÇÃO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA COM O USO DA SOFT SYSTEM METHODOLOGY (SSM): RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Patricia Rodrigues Miziara Papa	
Valéria Tomas de Aquino Paracchini	
Dyjalma Antonio Bassoli	
Thiago Henrique de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.93719260421	
CAPÍTULO 22	268
UM MODELO TÁTIL DA TABELA PERIÓDICA: O ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS CEGOS NUM CONTEXTO INCLUSIVO	
Sandra Franco-Patrocínio	
Jomara Mendes Fernandes	
Ivoni Freitas-Reis	
DOI 10.22533/at.ed.93719260422	

CAPÍTULO 23	278
UMA EXPERIENCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE FACULDADE DE TECNOLOGIA E EMPRESA GERANDO PROJETOS DE MELHORIA NA FORMAÇÃO DO TECNOLOGO	
Anna Cristina Barbosa Dias de Carvalho Luciano José Dantas Fabio Conte Elaine Cristine de Souza Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.93719260423	
CAPÍTULO 24	288
VISIBILIDADE DE JOVENS RURAIS: “ACREDITO É NA RAPAZIADA”	
Ana Maria do Nascimento Ercília Maria Braga de Olinda	
DOI 10.22533/at.ed.93719260424	
CAPÍTULO 25	303
O CONTRABANDO DE CIGARROS NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	
Amanda Caroline Schallenberger Schaurich Andressa Braga da Silva Graziele Aparecida Carneiro Wille Lucimara Fátima de Macedo Savitraz Carla Liliane Waldow Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.93719260425	
SOBRE O ORGANIZADOR	307

A EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL À LUZ DA NORMA OPERACIONAL BÁSICA DE RECURSOS HUMANOS DO SISTEMA ÚNICO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Nilsen Aparecida Vieira Marcondes

Universidade de Taubaté/SP (UNITAU)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano

Elisa Maria Andrade Brisola

Universidade de Taubaté/SP (UNITAU)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Universidade de Taubaté/SP (UNITAU)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano

RESUMO: Neste artigo, busca-se conhecer como se processa a educação permanente nos espaços governamentais e não governamentais de três municípios. Por meio de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da história oral, através de entrevista semiestruturada, alcançou-se conhecimento sobre as formas utilizadas pelo órgão gestor para garantir educação permanente dos profissionais de Serviço Social que atuam nos Centros de Referência da Assistência Social e nas Organizações Sociais. Com as narrativas evidenciou-se questões referentes modalidades de capacitação se formal ou informal, conteúdos abordados, levantamento de sugestões de conteúdos a serem trabalhados e garantia de liberação do profissional para realizar atividades relacionadas à educação permanente.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social. Profissionais. Educação Permanente.

THE PERMANENT EDUCATION OF THE SOCIAL SERVICE PROFESSIONALS IN THE LIGHT OF THE BASIC OPERATIONAL STANDARD OF HUMAN RESOURCES OF THE SINGLE SYSTEM OF SOCIAL ASSISTANCE

ABSTRACT: In this article, we seek to know how is the continuing education spaces governmental organizations from three counties. Through a qualitative study, using oral history, through semi-structured interview was achieved knowledge about the ways used by the managing agency to ensure continuing education of professional social work of the Reference Centres for Social Assistance and the Social Organizations. The results revealed issues concerning methods of training whether formal or informal, content addressed, raising suggestions of content to be managed and professional security clearance to perform activities related to continuing education.

KEYWORDS: Social Service. Professionals. Permanent Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único da Assistência Social (NOB-RH/SUAS) que disciplina a gestão do trabalho no interior da política de assistência social, apresenta um panorama de múltiplas considerações acerca da importância da educação permanente. A perspectiva utilitária e pragmática que pode envolver o assistente social no seu cotidiano de trabalho desponta-se como realidade concreta e, se não for enfrentada pela educação permanente, pode levar o profissional à mecanização de sua intervenção.

A NOB-RH/SUAS principia, afirmando que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em decorrência do fortalecimento da assistência social como Política de Seguridade Social, ou seja, como um direito do cidadão. “A discussão sobre a formulação e implementação de um sistema público descentralizado culminou na atual Política Nacional de Assistência Social com previsão de sua gestão por meio do Sistema Único da Assistência Social.” (BRASIL, 2007, p. 15).

No arcabouço textual da NOB-RH/SUAS, repousam diversos dispositivos norteadores para as três esferas de governo: federal, estadual e municipal. São eles: princípios e diretrizes nacionais para a gestão do trabalho no âmbito do SUAS; princípios éticos para os trabalhadores da assistência social; definição de equipe de referência para atuar na proteção social básica, proteção social especial de média complexidade e de alta complexidade, bem como definição de funções essenciais para a gestão do SUAS; diretrizes para a Política Nacional de Capacitação; diretrizes nacionais para os Planos de Carreira, Cargos e Salários; diretrizes para as organizações de assistência social; diretrizes para o cofinanciamento da gestão do trabalho; definição das responsabilidades e atribuições do gestor federal, gestores estaduais, do gestor do distrito federal e dos gestores municipais para a gestão do trabalho no âmbito do SUAS; organização de cadastro nacional de trabalhadores do SUAS; controle social da gestão do trabalho no âmbito do SUAS; definição de regras de transição; e, por fim, definição de conceitos básicos utilizados no contexto da assistência (BRASIL, 2007).

Apesar de todos os dispositivos contemplados pela na NOB-RH/SUAS estarem relacionados e possibilitarem uma acentuada, ampla e minuciosa investigação, a opção deste estudo se fez pelo assunto denominado “Diretrizes para a Política Nacional de Capacitação” (BRASIL, 2007, p. 31), com foco direcionado ao exercício profissional do assistente social. A NOB-RH/SUAS enfatiza que na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) está expressa a importância da Política de Recursos Humanos como “[...] eixo estruturante do SUAS, ao lado da descentralização, do financiamento e do controle social.” (BRASIL, 2007, p. 15). Em seguida, acentua as considerações reforçando que: “É grande o desafio de estruturar este eixo do SUAS nesta Política porque a precarização do trabalho e dos recursos financeiros, físicos e materiais no setor público fragilizou a área da política de assistência Social.” (BRASIL, 2007, p. 15).

Para Iamamoto (2011), a fragilização da política de assistência social é resultante de uma realidade, na qual o capital tem papel dominante, sendo justamente aí que se contextualiza a prática profissional do assistente social, compreendida como trabalho social especializado no interior da sociedade.

É imprescindível compreender que o capitalismo contemporâneo produz retrocesso dos direitos sociais e das políticas públicas, além de incidir diretamente nas relações sociais, às quais representam as bases da atuação prática do profissional de serviço social. O processo de privatização do Estado, como se pode verificar, tem forte relação com a política de assistência social, na medida em que atinge diretamente a qualidade do Sistema Único da Assistência Social. Os reflexos dessa privatização se refratam também na relação que os profissionais irão estabelecer com a defesa daquilo que é considerado como público e mesmo a defesa da assistência social como política pública.

Para as autoras Behring (2008), Iamamoto (2008) e Mota (2010), a privatização da assistência ocasiona profundas alterações no contexto societário, seja por meio da terceirização do que é de responsabilidade pública, seja pela via da contratação de trabalhadores para atuar dentro do setor público. Com isso, verifica-se que, nas relações sociais mediadas pela privatização, não somente a defesa da assistência social como política pública pode ficar comprometida, como também a dedicação e o envolvimento dos profissionais, e, conseqüentemente, a situação da população demandatária dos serviços socioassistenciais, a qual se tornará muito mais fragilizada e vulnerável aos interesses da perspectiva privatista do Estado.

No sistema capitalista, a essência das relações sociais é ocultada. A visibilidade não é percebida num primeiro olhar, porque o que se apresenta no plano imediato é o contorno reificado dessas relações. A nítida percepção das relações sociais emolduradas pela privatização é ofuscada pelas mediações que se evidenciam por meio de realidades, de objetos, que camuflam a essência dessa relação. Assim, quando o profissional se vê envolvido em sua intervenção prática, um desafio se coloca diante dele: a busca pela superação da face que, à primeira vista, lhe parece a única: a percepção da assistência social descaracterizada de sua essência pública (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008; MOTA, 2010).

Diante desse contexto, soldam-se as bases para a busca do aprimoramento intelectual, motivando o assistente social a se comprometer com o fortalecimento e aplicação desse conhecimento com vistas ao enfrentamento das expressões da questão social, combatendo a pobreza; com a universalização de bens e serviços produzidos socialmente, possibilitando uma existência apropriada e adequada às necessidades dos indivíduos; e com o fortalecimento dos profissionais que atuam no setor público, mas também nas organizações sociais, para que o resgate do caráter público seja novamente imprimido às realidades que se referem à assistência social (BEHRING, 2008; IAMAMOTO, 2008; MOTA, 2010).

Portanto, focar a importância da educação permanente do/a assistente social

requer a construção de uma análise histórico-crítica da realidade privatista brasileira, bem como inserir no debate a categoria profissional advinda dos espaços estatais e das organizações sociais. Comungando com tal realidade, a própria NOB-RH/SUAS se apresenta como defensora dessa necessidade ao problematizar elementos constitutivos da educação permanente de todos os atores envolvidos na política de assistência sócia: gestores, servidores públicos, trabalhadores das entidades e organizações sem fins lucrativos, conselheiros, entre outros.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Lócus Metodológico

Por meio de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da história oral, através de entrevista semiestruturada, alcançou-se conhecimento sobre as formas utilizadas pelo órgão gestor para garantir educação permanente dos profissionais de Serviço Social que atuam nos Centros de Referência da Assistência Social e nas Organizações Sociais. Os resultados emoldurados pelas narrativas dos entrevistados evidenciaram questões referentes modalidades de capacitação se formal ou informal, conteúdos abordados, levantamento de sugestões de conteúdos a serem trabalhados e garantia de liberação do profissional para realizar atividades relacionadas à educação permanente.

A metodologia qualitativa de pesquisa possibilitou compreender como se processa a educação permanente nos espaços governamentais e não governamentais de três municípios considerados de pequeno, médio e grande portes. Neste estudo privilegiou-se a singularidade do sujeito, numa atitude de escuta e interesse por parte da pesquisadora, despertando no outro o impulso de revelar-se mediante narrativa oral. Com a pesquisa qualitativa foi possível caminhar na direção do resgate da experiência profissional do assistente social, indo para além dos aspectos circunstanciais materiais e estruturais que o envolvia.

De acordo com Minayo et al. (2010, p. 82): “O uso do método qualitativo permite que se trabalhe com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido as suas experiências e ao mundo em que vivem.”

Em se tratando dos critérios para definição dos entrevistados, bem como quantidade de profissionais a serem pesquisados, considerou-se primeiramente aquele advindo da própria História Oral, que defende a não exigência de quantidade por entender que os pesquisados não devem ser considerados como “unidades estatísticas” para usar as expressões de Alberti (2010, p. 32).

A História Oral enfatiza a importância de se partir do local em que o entrevistado ocupa no grupo e do significado de sua experiência, além de defender que as pessoas que participaram, vivenciaram, presenciaram fatos ou situações ligadas ao assunto em estudo, podem fornecer depoimentos e informações relevantes, importantes,

significativas para a questão (ALBERTI, 2010).

Portanto: “A escolha dos pesquisados e a quantidade dependem diretamente dos objetivos da pesquisa, sendo que o número de entrevistados pode até se restringir a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como suficientemente significativo.” (ALBERTI, 2010, p. 35).

Esse instrumento requer a utilização de métodos e técnicas para a coleta das fontes orais, sendo que o recolhimento das informações se dá por meio de entrevistas. Segundo Deslandes (2010, p. 170), a entrevista se apresenta como uma conversa direcionada a determinados objetivos de pesquisa: “Com esse instrumental, mais do que verdades e fatos, se constrói um rico material sobre versões, opiniões, descrições peculiares, criadas na interação de dois interlocutores, ou seja, nos interstícios de uma relação, em uma *inter-view* do pesquisador e seu entrevistado.”

O modelo de entrevista utilizado foi a semiestruturada. Esta técnica possibilita a utilização de um roteiro com questões previamente definidas e acréscimo de novas perguntas de acordo com a necessidade. Assim, pode-se esclarecer o que ficou duvidoso ou auxiliar na recondução dos objetivos, caso o entrevistado tenha “fugido” do assunto em pauta ou esteja com dificuldades (BONI; QUARESMA, 2005).

Isso posto, considerou-se como sujeitos deste estudo seis assistentes sociais assim distribuídos: um num município de pequeno porte e atuante numa unidade pública estatal, qual seja, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da cidade; um num município de médio porte, exercendo suas atividades numa organização social do segmento Pessoa com Deficiência e quatro num município de grande porte, sendo dois profissionais representantes de dois CRAS da cidade e dois de organizações sociais respectivamente do segmento Família e Criança e Adolescente. No total a representatividade abarcou três municípios com densidade populacional diferenciada, três representantes de Organização Governamental e três representantes de Organizações Não Governamentais (ONGs) atuantes na área da Família, Criança e Adolescente e Pessoa com Deficiência.

Os procedimentos analíticos empregados para interpretação das narrativas se pautaram na Triangulação. A utilização da técnica da Triangulação para análise das informações coletadas prevê dois momentos distintos, que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo esta articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo (MINAYO, 2010).

O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos coletados, mediante diversos procedimentos a serem adotados. Esses procedimentos são representados por etapas sumárias que visam à organização e ao tratamento das narrativas. O segundo momento se refere à análise propriamente dita, que implica a necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrência aos autores

que se debruçam sobre tais processos e a temática trabalhada na pesquisa são imprescindíveis; terceiro, as estruturas que permeiam a vida em sociedade. (MINAYO, 2010).

Por fim, os entrevistados participantes desta pesquisa consentiram com a realização do estudo, os quais tiveram esclarecimentos sobre os objetivos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi encaminhada ao comitê de ética da Universidade localizada na área de abrangência dos municípios pesquisados, tendo sido aprovada sob o Protocolo n. 379/11.

2.2 Resultados e Discussão

A relevância da tematização sobre a NOB-RH/SUAS contribui para avançar nas propostas de sistematização e reflexão acerca da educação permanente dos trabalhadores sociais. Nessa direção, é importante demarcar o posicionamento dos órgãos gestores da assistência social face às diretrizes e definições indicadas na NOB-RH/SUAS, mesmo que essa direção política ainda esteja por ser efetivada, conforme se verifica nas narrativas dos entrevistados a seguir:

O que posso dizer sobre capacitação continuada é que na Prefeitura para a qual presto serviço, não há uma política específica, mas sim capacitação pontual conforme as necessidades dos serviços. As informações que nos chegam sobre capacitação são muitas, mas a efetivação delas é ainda um grande nó sendo necessário desatá-lo. Mas hoje eu fui informado de que já foi comprada essa capacitação. Então eu creio que essa vai ser efetivada. Aquilo que está instituído na NOB-RH/SUAS não está sendo efetivado de fato pelo órgão Gestor Municipal da Assistência. Portanto, retorno a dizer que não há uma política específica de capacitação continuada e isto é muito triste. Mas, como sou otimista penso que a realidade vai mudar, continuarei executando meu trabalho sempre comprometido com a questão social e quando há condições de participar de algum evento, faço questão de ir e aproveitar ao máximo o conteúdo que é passado. (E5).

Desde que o SUAS foi implantado aqui no município, os assistentes sociais receberam apenas uma capacitação pelo Conselho Municipal da Assistência Social. Eu gostaria de pontuar que essas formações que nós recebemos dos Conselhos, em minha opinião, deveriam acontecer pelo Gestor Municipal porque são assuntos interessantes, necessários para a formação continuada. Eu sinto que a gente só tem acesso a estas informações por conta do Conselho e não por conta do Gestor Municipal. (E3).

Apesar da existência de diferenciações quanto à origem da localização do espaço de trabalho do assistente social, ou seja, independente do profissional se situar numa Organização Governamental ou Não Governamental, isso não exime o órgão gestor de sua responsabilidade em investir na educação permanente, afinal, todas as ações realizadas por elas se inserem no contexto da PNAS. Essa realidade é reforçada por Raichelis (2010, p. 765), ao afirmar que: “Para integrar um sistema público estatal de assistência social, estas entidades e organizações sociais devem ser submetidas aos mesmos princípios e diretrizes que orientam o SUAS.”

O assistente social necessita afirmar sua competência nas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa, investigativa e formativa, ancoradas em pressupostos

éticos e políticos, seja por meio da busca autônoma, seja pelo recebimento de contínuos investimentos ou incentivos por parte também do órgão gestor, não obstante sua atuação profissional ocorrer no interior de um CRAS ou de uma organização social, por exemplo.

Entretanto, percebe-se um distanciamento entre a realidade concreta e aquilo que está previsto nas normatizações, conforme a fala do entrevistado que segue:

Fui contratado pela organização social na qual atuo até o momento. Porém somente em 2008, é que minha ligação direta se deu com a Entidade. Anterior a esse ano, eu estava cedido para a Secretaria de Desenvolvimento Social onde passei por vários programas sociais. Nesse período tive a oportunidade de participar de capacitações, eventos, seminários, todos promovidas pela secretaria, mas não há muitas possibilidades de crescimento e aprimoramento profissional. Gostaria de evidenciar a minha indignação em relação a esta forma de convênio que não facilita a capacitação continuada do profissional de serviço social que acaba engessando a atuação técnica, pois muitas vezes se vê engolido por metas quantitativas. (E1).

Confirmando a fala apresentada, advinda de profissional que atua em organização social, Raichelis (2010, p. 765) afirma que: “As diretrizes e definições da NOB-RH/SUAS se concentram majoritariamente nas instituições públicas, deixando em segundo plano e a descoberto as exigências que devem ser cumpridas pela ampla ‘rede’ de serviços socioassistenciais privados.”

A educação permanente oportuniza espaços privilegiados para a construção do conhecimento com vistas à qualificação dos serviços prestados à população demandatária da assistência social, porém quase sempre os órgãos gestores não assumem um compromisso nessa direção. Isso contribui para dificultar o estabelecimento de diretrizes municipais na direção da qualificação dos recursos humanos e na ampliação da capacidade de gestão dos assistentes sociais dentro da política de assistência social, sejam eles das Organizações Governamentais, ou Não Governamentais.

Independente de o profissional poder contar ou não com as oportunidades de educação permanente advinda da parte do órgão gestor municipal, o que é certo é que, conforme realidades novas se apresentam à profissão, ocasionando novos desafios e novas exigências, o Serviço Social se vê forçado a retomar suas reflexões teórico-práticas (YAZBEK; SILVA E SILVA, 2005). Além disso, para fazer frente à alienação tão presente no Serviço Social tradicional, o que torna o agir profissional muitas vezes alienado e alienante (BARROCO, 2007; MARTINELLI, 2011), é imprescindível a busca por uma educação permanente.

A efetivação dessa busca permite que o profissional possa estreitar seu compromisso com a criação, implementação e operacionalização de políticas sociais autênticas e contribuir com a construção de novos conhecimentos que possam enriquecer o exercício profissional (MARTINELLI, 2011). Portanto, como uma das fontes de apoio, incentivo e respaldo normativo infralegal na direção da educação permanente, os/as profissionais envolvidos com a política da assistência social podem

contar com a NOB-RH/SUAS, muito embora tal normatização não dê conta de todo o universo de possibilidades de educação permanente a que o profissional deva buscar, e nem mesmo representa garantia de acesso a tais oportunidades de qualificação, conforme se verifica pelas narrativas dos assistentes sociais pesquisados.

O profissional de serviço social, respaldado por um conhecimento profissional de cunho intelectual e culturalmente generalista crítico, capacitado em sua ação interventiva, hábil nas mediações que exigem capacidade criativa e propositiva, é aquele que é chamado para atuar no contexto das relações sociais, devendo, portanto, comprometer-se com a liberdade, considerando-a como valor ético central, bem como com a autonomia, a emancipação e o desenvolvimento dos indivíduos sociais e sujeitos coletivos, assumindo firme postura em favor da equidade e da justiça social, que possibilite acesso universal aos bens e serviços atinentes às políticas sociais (FERREIRA, 2004).

Segundo Iamamoto (2011), a prioridade do exercício profissional do assistente social no âmbito do SUAS volta-se, ou deve voltar-se, para os interesses da população em situação de vulnerabilidade social, tendo em conta que o Serviço Social insere-se no processo de produção e reprodução das relações sociais, relações essas permeadas por jogos de poder. Por essa razão, a profissão assume uma dimensão política, visto que o Serviço Social é condicionado pelo contexto histórico e social do qual faz parte e pelo espaço onde são executadas as ações profissionais.

A NOB-RH/SUAS, por seu turno, reforça que a realidade sobre a qual se movimentam as ações referentes à implementação do SUAS e o alcance dos objetivos previstos na PNAS são envoltos pela necessidade de “[...] tratar a gestão do trabalho como uma questão estratégica, pois a qualidade dos serviços socioassistenciais disponibilizados à sociedade depende da estruturação do trabalho, da qualificação e valorização dos trabalhadores atuantes no SUAS.” (BRASIL, 2007, p. 19).

A NOB-RH/SUAS, como ferramenta normativa qualificada para definir diretrizes e responsabilidades no contexto da política do trabalho na área da assistência social (BRASIL, 2007), é gestada no âmbito federal, estadual e municipal. Para cada ente governamental, são previstas e definidas claramente quais suas respectivas responsabilidades e atribuições representadas pelas ações operacionais, administrativas e técnicas-políticas.

Paralelamente à busca autônoma por parte do/a profissional, cabe ao poder público, ao lado das universidades, entidades organizativas da categoria, uma parcela de responsabilidade e compromisso com o investimento em educação permanente. Na medida em que se coloca o poder público como um dos agentes responsáveis pelo fomento da educação permanente do/a assistente social, lotado dentro de suas respectivas territorialidades e áreas de abrangência política, é evidente que se faz necessário refletir sobre as atribuições e competências do Estado como gestor público da assistência, envolvido com o processo de implementação do SUAS.

Ao lado do Estado, o Serviço Social, por meio da especificidade de sua atuação,

transforma-se num dos principais atores na operacionalização, planejamento e gestão da política de assistência social. As políticas sociais, distintamente das leis que são mais generalistas, são criadas para alcance de objetivos específicos e previamente determinados. As políticas traçam, elucidam e demarcam claramente os objetivos; já os princípios são aqueles que detalham os direitos. De acordo com Simões (2010, p. 290), toda e qualquer política pública se caracteriza como instrumento de planejamento, racionalização e participação popular. “Elas podem receber duas categorizações: as que *regulam atividades econômicas de interesse público* (estatais ou privadas), visando a atender a demandas sociais gerais (energia, transporte, etc.); e as que implementam os *direitos sociais* (demandas sociais específicas).” (grifo do autor).

As políticas públicas, porque inscritas nas relações de produção e reprodução, possuem caráter dinâmico, por isso a educação permanente dos agentes profissionais envolvidos com sua implantação, implementação e operacionalização é imprescindível. A política social não consiste num rol estático de objetivos, regras, planos e leis, sua formulação alicerça-se nos conflitos de interesse e de contínua relação, que nem sempre se apresenta harmoniosa entre Estado e sociedade (PEREIRA, 2009).

Para Pereira (2009), como a constituição das políticas públicas exige antecipada determinação de conceitos, teorias e objetivos que se voltem para as tomadas de decisões, escolhas e compromissos, o profissional é desafiado a buscar respostas a esse panorama de múltiplas realidades que se apresenta. Tais realidades se desdobram na necessidade de buscar incessantemente uma educação permanente.

Conforme Iamamoto (2011), a atuação profissional esta voltada para a efetivação da política social do Estado, juntamente com o enfrentamento das diferenciadas manifestações das desigualdades que se apresentam como necessidades emergentes para os/as profissionais na edificação, afirmação e materialização dos direitos de cidadania, especialmente dos direitos sociais dos indivíduos. Entretanto, isso não exaure o conteúdo ético transformador da profissão, o que minimizaria a intervenção do/a assistente social ao estreito aperfeiçoamento das políticas sociais, imprimindo um caráter por demais especializado à ação.

Outra realidade importante também é considerar que, na operacionalização da assistência social, estão presentes outros trabalhadores sociais, além do assistente social. Para todos eles é defendida igual educação permanente, o que seguramente é indispensável, afinal, a própria PNAS pressupõe o diálogo entre as áreas do conhecimento, como condição de atendimento qualificado às demandas postas na realidade social.

Não se pode negar a fragilização da implantação e implementação da política de assistência social, caso se verifique que um de seus atores não esteja devidamente contemplado nessa Política Nacional de Capacitação. Essa presença é seguramente sentida na redação da NOB-RH/SUAS quando reforça que se deve:

[...] estabelecer uma Política Nacional de Capacitação, fundada nos princípios da educação permanente, que promova a qualificação de trabalhadores, gestores e

conselheiros da área, de forma sistemática, continuada, sustentável, participativa, nacionalizada e descentralizada, com a possibilidade de supervisão integrada, visando o aperfeiçoamento da prestação dos serviços socioassistenciais. (BRASIL, 2007, p. 20).

Historicamente presentes no cenário das políticas públicas, encontram-se também os/as profissionais das organizações de assistência social. Para eles/as, a NOB-RH/SUAS faz menção em destaque. Embora no artigo quinto, inciso terceiro da Lei Orgânica da Assistência Social, esteja descrito que a responsabilidade pela condução da política de assistência social, em cada esfera de governo, seja do poder público, isso não impede o desenvolvimento de ações sociais em parceria com a sociedade civil, o que já tem ocorrido com regularidade mediante celebrações de convênios. Inclusive metade dos profissionais entrevistados nesta pesquisa pertence ao terceiro setor, ou seja, as organizações sociais da sociedade civil que em parceria com o poder público contribuem para a efetivação do SUAS em seu âmbito municipal. O reconhecimento da presença desses profissionais na consolidação do SUAS, configurou-se como razão intencional desta pesquisadora em contemplá-los no universo da pesquisa. Portanto, é justificável a consideração por parte da NOB-RH/SUAS ao expressar a relevância da atuação desses trabalhadores sociais.

A NOB-RH/SUAS cumpre este encargo específico com relação às diretrizes para as organizações de assistência social ao afirmar que se deve:

Valorizar seus trabalhadores de modo a ofertar serviços com caráter público e de qualidade conforme realidade do município; elaborar e executar plano de capacitação com as diretrizes da Política Nacional de Capacitação; viabilizar a participação de seus trabalhadores em atividades e eventos de capacitação e formação no âmbito municipal, estadual, distrital e federal na área de Assistência Social; [...] (BRASIL, 2007, p. 39).

Nesse sentido, uma questão que se coloca em relação à educação permanente diz respeito à disponibilidade de tempo para aprofundamento e reciclagem profissional. Diante do compromisso com o enfrentamento dos dilemas que afetam a população demandária da assistência social, o profissional de Serviço Social, na busca por aprimoramento técnico, descobre que muitas vezes as oportunidades nem sempre são oferecidas em horários distintos daquele em que executa sua ação cotidiana.

Particularmente nesse aspecto, a NOB-RH/SUAS também vem ao encontro dessas necessidades do profissional, na medida em que apresenta uma defesa peremptória ao afirmar que: “Os gestores municipais deverão liberar os técnicos para participarem da capacitação sem prejuízo dos recebimentos e com as despesas correspondentes de participação de acordo com o Plano de Capacitação.” (BRASIL, 2007, p. 31).

Quanto a essa questão em especial, tal realidade ainda se configura como desafio a ser alcançado porque, conforme análise realizada anteriormente, para os assistentes sociais entrevistados que atuam em prefeituras e organizações sociais, as implicações dessa normatização é considerada, respeitada e até mesmo incentivada,

mas somente quando se trata de capacitações de curta duração, porque a realização de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, por exemplo, não tem sido permitida. Caso o profissional faça opção por uma dessas modalidades de educação permanente, terá que recorrer às oportunidades em horário distinto de sua jornada de trabalho.

As narrativas, a seguir, evidenciam que, em se tratando de oferta de capacitação advinda do órgão gestor da assistência ou mesmo do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), existe a possibilidade de realização durante a jornada de trabalho: “Depois de formado iniciei a atuação na entidade onde eu estou hoje. Pela entidade, eu fui incentivado pelos profissionais, pela minha chefia, mas infelizmente ajuda financeira para custear cursos como já falei é inviável.” (E2). “A capacitação tem sido incentivada e oferecidas no horário de trabalho, permitindo minha reciclagem.” (E4). “A gente tem todo o apoio da Secretaria de Ação Social. Eles fazem questão que a gente participe dentro do possível como forma de estar sempre se renovando e aprendendo novas coisas.” (E6).

Não obstante as dificuldades encontradas pelos profissionais na busca pela qualificação continuada, não se pode perder de vista que a intervenção desse profissional será tanto mais próxima da qualidade que se espera e se busca, quanto mais respaldados estiverem nos níveis teórico-metodológico, prático-operativo e organizativo. A garantia da reciclagem a fundamentar a execução do trabalho advém de forma privilegiada do recebimento de formação permanente, no sentido restrito da palavra permanente. Nesse sentido, a NOB-RH/SUAS sustenta que:

A capacitação dos trabalhadores da área da assistência social deve ser promovida com a finalidade de produzir e difundir conhecimentos que devem ser direcionados ao desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas e gerenciais, ao efetivo exercício do controle social e a empoderamento dos usuários para o aprimoramento da política pública. (BRASIL, 2007, p. 31).

A aquisição de novos conhecimentos pela via da educação permanente deve constituir-se num processo contínuo de modo a facilitar a busca da qualidade que se almeja imprimir nas intervenções. Em consonância com essa afirmação, a perspectiva que norteia em grande medida os princípios e diretrizes da Política Nacional de Capacitação é a da educação permanente. Essa preocupação é listada como primeira num elenco de sete prioridades. A NOB-RH/SUAS, ao enfatizar a capacitação dos/as trabalhadores/as da área da Assistência Social, expõe que a formação deve ser:

Sistemática e continuada: por meio da elaboração e implementação de planos anuais de capacitação; Sustentável: com a provisão de recursos financeiros, humanos, tecnológicos e materiais adequados; Participativa: com envolvimento de diversos atores no planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos planos de capacitação, aprovados por seus respectivos conselhos; Nacionalizada: com a definição de conteúdos mínimos, respeitando as diversidades e especificidades; Descentralizada: executada de forma regionalizada, considerando as características geográficas dessas regiões, Estados e municípios; Avaliada e monitorada: com suporte de um sistema informatizado e com garantia do controle social. (BRASIL, 2007, p. 31).

A NOB-RH/SUAS conceitua educação permanente como “[...] a formação profissional, a qualificação, a requalificação, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização considerando as necessidades individuais, da equipe de trabalho e da instituição em que se trabalha, das necessidades dos usuários e da demanda social.” (BRASIL, 2007, p. 67).

Entretanto, quanto à questão da educação permanente com vistas à qualificação e aperfeiçoamento, as narrativas apresentadas demonstram que, para alcance desse objetivo, faz-se necessário maior investimento por parte do órgão gestor da assistência social. Para os assistentes sociais entrevistados, o que é oferecido sob o título de educação permanente está aquém das necessidades dos profissionais, uma vez que essa oferta de qualificação pauta-se pelo repasse de informações muitas vezes pontuais, aligeiradas e não continuadas, além de apresentar acentuado caráter excludente, ou seja, é oferecida, prioritariamente, aos profissionais das unidades públicas em detrimento dos que atuam nas organizações sociais.

Quanto ao seu caráter excludente, a narrativa a seguir evidencia isso: “Os eventos, as capacitações e seminários da Secretaria são mais focados em seu quadro de funcionários. Geralmente as organizações sociais participam quando se trata de algo específico às nossas ações, principalmente no que tange a manutenção do convênio.” (E1).

Quanto à modalidade de formação recebida (formal: participação em eventos, encontros, cursos, seminários, palestras, incentivo para participação em cursos de especialização, mestrado, doutorado-; informal: realização de grupos de estudos, leituras especializadas, reuniões técnicas, reflexão sobre referenciais teórico-metodológicos que subsidiam o trabalho), é verificada nas falas citadas a seguir: “A modalidade de capacitação formal que eu tenho recebido é a participação em alguns eventos, palestras e seminários. Já em relação à capacitação informal recebo incentivo para participar de reuniões técnicas.” (E4).

Os assuntos abordados nestes eventos são de uma forma assim bem informativa, não como uma formação contínua. Normalmente os profissionais de serviço social daqui da cidade trocam informações e experiência durante encontros nas reuniões dos Conselhos Municipais paralelamente à pauta da reunião mensal, portanto, as formações das quais eu tenho participado são eventos municipais e intermunicipais. (E3).

O Serviço de Orientação Social e Apoio Material é de inteira responsabilidade da Entidade por meio do convênio. Nós somos supervisionados por uma Assistente Social da Secretaria de Desenvolvimento Social que é a responsável pelas orientações na entidade. Através de encontros mensais ocorre a supervisão para sanar as dúvidas, tratar os problemas ocorridos no período nos trinta dias. Ressalto que quando há necessidade, temos a possibilidade de consultá-la independente da reunião agendada no mês. Já em relação à entidade, as reuniões ocorrem eventualmente quando necessário por parte da nossa gestora. (E1).

As capacitações que eu participo vêm por meio de palestras, seminários, conferências e outras reuniões que são proporcionados pela Prefeitura ou Conselhos e Fóruns estes, geralmente gratuitos e abertos para todos. Essas capacitações

formais, mesmo sendo breves, são importantes para o alinhamento da prática do profissional, principalmente aqui [neste município] onde as entidades, os núcleos de assistência são muito distantes, então é uma oportunidade que a gente tem de reencontrar os colegas e discutir e trocar as experiências mesmo. Quanto às capacitações informais, participo de reuniões mensais ou bimestrais com a equipe do CRAS aqui da área de abrangência onde a gente tem bastante contato. Nestas reuniões com o CRAS também estão presentes profissionais de entidades, escolas, de outros, de outros lugares daqui da área abrangência, o que favorece o acompanhamento das famílias que são atendidas aqui por nós. Ainda no âmbito de capacitação informal, todas as organizações são acompanhadas pelo Programa de Atendimento às Organizações Sociais. Então eu tenho sempre contato com a assistente social, ela vem aqui, faz visita eu vou lá e também estimula discussões sobre o Serviço Social e também sugere materiais de leitura o que também é importante. (E2).

Quanto ao tipo capacitação que tenho recebido desde que o SUAS foi implantado me referindo à capacitação formal eu posso dizer que tenho participado de alguns eventos que são pontuais, seminários e palestras informativas. Quanto à capacitação informal já participei de um grupo de estudo com frequência mensal e de reuniões de equipe técnica. O que temos recebido são apostilas oficiais do Ministério do Desenvolvimento Social o que de certa forma contribuem para a formação informal e subsidiam o nosso dia a dia de trabalho. (E5).

A alternância de assuntos tratados nas capacitações, muitas vezes de forma aligeirada e pontual, não propicia uma educação permanente que possibilite o aprofundamento de questões imprescindíveis para o bom desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, o investimento em educação permanente, além de responder aos anseios da categoria, deveria, na medida da possível, evitar uma alta rotatividade de assuntos sem a devida continuidade e profundidade.

Nas narrativas dos entrevistados, são expressivas as frases que citam a participação em reuniões e supervisões e o recebimento de material informativo do MDS como modalidade informal de educação permanente. É evidente que essas práticas isoladas não são capazes de proporcionar uma qualificação continuada. Entretanto, considera-se a pertinência das falas, na medida em que a informalidade, em seus diferentes matizes, também contribui para a busca do aperfeiçoamento profissional.

O destaque para a compreensão da relevância dessas práticas a ponto de torná-las mais ou menos efetivas ao alcance de seus objetivos, ou seja, configurar-se como uma, dentre tantas outras possibilidades de educação permanente, assenta-se em algumas condições: o conteúdo abordado e a forma como se efetivam essas práticas. Ambas as realidades são determinantes para considerar modalidades informais como potencializadoras de um processo de educação permanente. O simples ato de participar de uma reunião, supervisão ou ter em mãos um material impresso que pode possibilitar uma oportunidade de desenvolvimento profissional não significa necessariamente investimento em educação permanente. É preciso algo mais, é preciso que o conteúdo esteja em consonância com as necessidades impostas à categoria profissional no atual momento histórico de consolidação do SUAS. É preciso, ainda, que o assunto em debate ou em estudo seja pertinente à realidade existente nos espaços sócio-ocupacionais.

Compreender, desvendar e buscar alternativas inovadoras no âmbito da intervenção e da reflexão mediadas pelas trocas de saberes profissionais entre os pares, por meio de reuniões e supervisões, ou entre os trabalhadores do SUAS, pela via da participação em atividades do Conselho Municipal da Assistência Social, ou, ainda, por meio do estudo, preferencialmente coletivo, dos materiais enviados pelo MDS, assumindo uma atitude de contínua busca, contribuem como ponto de partida para minimizar a distância entre o que se tem e o que se almeja, o que se quer enquanto profissional comprometido com seu contínuo aperfeiçoamento e com a busca da qualidade dos serviços socioassistenciais prestados.

Como forma de se verificar a pertinência dessas modalidades informais como possibilitadoras de educação pertinente, indagou-se aos profissionais: Quais os assuntos tratados nas oportunidades de educação permanente que lhes eram oferecidas? A seguir, alguns trechos dos relatos como resposta: “Recebo às vezes materiais relacionados ao meu exercício profissional, que propiciam leituras especializadas e auxiliam na reflexão sobre referenciais teórico-metodológicos. Cito como exemplo o SUAS, a Tipificação, a NOB-RH/SUAS etc.” (E4). “Nossos estudos referem-se ao trabalho como legislação, novas técnicas. Nós tivemos capacitações sobre o CRAS, trabalhos com as famílias, Tipificação, implantação do SUAS, dependência química, gestão de pessoas e Cadastramento Único.” (E6).

Participei de inúmeras palestras, capacitações, encontros e seminários que abordam a temática SUAS e Tipificação agora tão recentes, o que me proporcionou um crescimento profissional e isso é muito bom. Como eu atuo diretamente com crianças, adolescentes, eu dou preferência para participar de eventos que abordam o atendimento para esse ramo: crianças, adolescentes, famílias, mulheres vítimas de violência entre outros. (E2).

Normalmente são temas como dependência química, família, pessoa com deficiência, benefícios do INSS, Sistema Único da Assistência Social, maus tratos, violência doméstica. São esses assuntos abordados dentro dos Conselhos Municipais, porém de uma forma assim bem informativa, não como uma formação contínua. (E3).

Os conteúdos abordados foram a PNAS, NOB [Norma Operacional Básica], NOB-RH/SUAS. Depois na participação em seminários e palestras com alguns temas como SUAS, CRAS, CREAS [Centro de Referência Especializado de Assistência Social], Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, benefícios do INSS [Instituto Nacional de Seguridade Social], Programa de Atenção Integral à Família, Programa Municipal Antidrogas. Eu também participei de uma capacitação que foi mais longa do Programa Refazendo Laços que trata de prevenção da violência contra criança e adolescente e esta capacitação teve duração de três anos. (E5).

Nas narrativas elucidadas, verifica-se a delimitação de alguns temas que aparecem com frequência, emergindo como de interesse geral. Isso se explica pelo fato dessas temáticas estarem diretamente ligadas ao exercício profissional e por serem inerentes ao contexto da PNAS, âmbito de atuação de todos os entrevistados. Esta constatação é elucidada nos relatos seguintes:

Sinto necessidade em me atualizar em relação ao Sistema Único de Assistência

Social, bem como outros assuntos também como: família, gestão de pessoas, temas sobre violência doméstica, dependência química, pessoas com deficiência que é o segmento em que eu atuo. Eu acredito que os temas voltados mesmo para a família que é o que a gente trabalha bastante. (E 3).

Proponho como sugestão de formação continuada capacitações mensais sobre trabalho com famílias; seminários também podem ser mensais sobre Tipificação, LOAS, SUAS, NOB [Norma Operacional Básica], enfim legislações diversas; cursos quinzenais com dinâmicas sobre dependência química, violência sexual, psicológica, etc. (E 4).

Como sugestões poderiam ser trazidas para a gente informações sobre trabalho com famílias, Tipificação, assuntos sobre liberdade assistida e medidas socioeducativas, gestão de pessoas com foco em atendimento no CRAS, sobre postura profissional que também é importante e atribuições cabíveis ao CREAS e CRAS. (E6).

Ainda no que diz respeito às sugestões de conteúdos a serem abordados na formação continuada, bem como a alternância de assuntos tratados sem o devido aprofundamento, foi constatada a fala muito pertinente de um dos entrevistados:

Em se tratando de formação continuada, eu acredito que a equipe da base deveria ser ouvida através de um levantamento continuado de sugestões referentes aos assuntos a serem trabalhados, antes de contratação de profissionais especializados para realizar a capacitação. Isso contribuiria para que as temáticas se adequassem melhor as nossas necessidades e realidade local de trabalho. E ainda que haja continuidade de estudo dos assuntos tratados de forma a aprofundá-los e oportunizar discussões entre os profissionais. (E5).

Retomando a análise em torno do que está previsto na NOB-RH/SUAS, verifica-se que, no que diz respeito à forma de execução da capacitação, a referida norma defende que se “[...] deve primar pelo investimento em múltiplas formas de execução, adotando instrumentos criativos e inovadores, metodologias que favoreçam a troca de experiências e tecnologias diversificadas (exemplo: ensino à distância, vídeos e teleconferências, elaboração de material didático, cartilhas entre outros).” (BRASIL, 2007, p. 32). Na sequência, reforça a orientação de que a capacitação “[...] deve respeitar as diversidades e especificidades regionais e locais na elaboração dos planos de capacitação, observando uma uniformidade em termos de conteúdo e de carga horária.” (BRASIL, 2007, p. 32).

Essa adequação às diversidades e especificidades regionais é muito importante porque segundo Sposati (2007, p. 23): “Todo conhecimento é produzido a partir de um *topos*, de um dado modo de ver e de olhar e este conhecimento revela a leitura do objeto a partir de um determinado modo de ver. Todo ponto de vista não deixa de ser a vista a partir de um ponto.” Portanto, favorecer a capacitação profissional a partir dessa compreensão torna maior a garantia de um retorno mais promissor face ao investimento realizado na educação permanente.

Os trabalhos de investigação são também solidamente conceituados pela NOB-RH/SUAS. Estudos comparados sobre realidades dos territórios da área de abrangência da Política, elaboração de constructos analíticos capazes de fundamentar as ações

do poder público, dentre outras ações profissionais, ganham especial importância na normativa, motivando os agentes profissionais a buscarem crescimento profissional.

O texto da NOB-RH/SUAS captou ainda com precisão a importância de se “[...] prever recursos financeiros para a realização de estudos e pesquisas que demonstrem a realidade dos territórios que serão abrangidos com a política pública de assistência social.” (BRASIL, 2007, p. 41).

De acordo com Sposati (2007, p. 16), a pesquisa é considerada:

[...] *como mediação constitutiva da identidade* e exercício profissional. O debate sobre a pesquisa em Serviço Social é notoriamente significativo para a superação do velho dilema sobre a pertinência em se afirmar que o Serviço Social *produz conhecimentos* para além de respostas práticas a diversas questões. (Grifo da autora).

A NOB-RH/SUAS aponta também para a necessidade de “[...] incentivar a produção e publicação de pesquisas acerca dos resultados das capacitações realizadas, visando criar uma fonte de consultas e dar visibilidade às capacitações além de incentivar a produção e publicação de artigos e monografias sobre a política de assistência social.” (BRASIL, 2007, p. 33).

Outra prerrogativa que a NOB-RH/SUAS aponta como diretriz para a Política Nacional de Capacitação é a necessidade de organização de “[...] centros de estudos ou outras formas de mobilização regionalizados nas Unidades de Assistência Social, que devem ser considerados como núcleos de discussão técnica e de fomento à qualificação dos trabalhadores do SUAS.” (BRASIL, 2007, p. 50).

É previsto também na NOB-RH/SUAS que se propiciem espaço e viabilização para a “[...] participação das Instituições de Ensino Superior para realização de atividades conjuntas de capacitação, pesquisa e extensão, bem como avaliação de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais.” (BRASIL, 2007, p. 58).

Os assistentes sociais, como profissionais que prestam serviços socioassistenciais a indivíduos, famílias e grupos desprovidos dos direitos de cidadania, são convocados a se aperfeiçoar continuamente. Nesse sentido, a NOB-RH/SUAS abre um novo horizonte, na medida em que enfoca a centralidade da formação continuada. Esse instrumento normativo de operacionalização dos preceitos da legislação da assistência social orienta-se pela compreensão de que se deve:

[...] estimular o constante aperfeiçoamento, a qualificação e a formação profissional e permitir a evolução ininterrupta dos trabalhadores do SUAS na carreira. Devendo ser definidos parâmetros e/ou períodos para que os trabalhadores tenham direitos e deveres quanto às possibilidades de afastamento temporário do trabalho para realizarem a qualificação profissional dentro ou fora do país. (BRASIL, 2007, p. 37).

Essa investigação em busca do conhecimento sobre educação permanente e sua processualidade nos municípios pesquisados, de forma geral, demonstrou o quanto existe de visão idealizada da educação, bem como da concepção de educação permanente. Verificou-se que a oferta de diversas atividades de capacitação, elencadas pelos profissionais, situam-se essencialmente no campo da operacionalização.

É preciso ter clareza de que essas oportunidades de qualificação profissional advindas do órgão gestor da assistência social serão sempre operacionais, não passarão disso. A qualificação operacional é importante e deve mesmo ser cobrada, por isso a necessidade dos profissionais de Serviço Social reivindicarem das administrações municipais a qualificação operacional. E, dependendo da gestão em exercício, é possível que se tenha um pouco mais ou um pouco menos de democracia e abertura para a realização de investimento em qualificação operacional.

Entretanto, mesmo diante das possibilidades ofertadas, não se pode perder de vista em nenhum momento que se vive sob o domínio do sistema capitalista, que as políticas sociais têm seus limites, que o contexto que se apresenta na atualidade não se configura como dilema para o Estado e para o Capital e que a questão da educação permanente se desponta como realidade importante para o profissional e não para as estruturas de poder nesse cenário das privatizações.

Como se pode depreender dessa análise, não é a capacitação operacional que irá instrumentalizar o assistente social na realização de leituras críticas da conjuntura e no desvendamento daquilo que está submerso no contexto da sociedade capitalista e nos espaços sócio-ocupacionais desses/as profissionais. A educação permanente capaz de contribuir nessa direção não virá por meio das cobranças feitas ao Estado, mas da capacidade dos assistentes sociais assumirem uma posição estratégica e política, organizando uma resistência quanto ao que é ofertado sob a denominação de educação permanente, consolidando uma mobilização e buscando a organização da categoria profissional. Apesar de as narrativas evidenciarem a existência de uma expectativa em termos da educação permanente um pouco fora da realidade, isso não impossibilita que se assuma um movimento contrário ao conformismo e à paralisia na busca por possibilidades de organização da categoria.

Considera-se, também, importante a ampliação da dimensão do pensamento ao se reportar à educação permanente, para que não se fique focado somente na responsabilidade que o Estado no âmbito federal, estadual e municipal possui, mas também abrir-se à reflexão sobre a responsabilidade que as entidades organizativas da categoria profissional e a própria pós-graduação possuem. A defesa do ensino público, por exemplo, nesse contexto de privatização, é relevante, pois a privatização das universidades se reflete diretamente nas possibilidades de educação permanente, particularmente no processo de ampliação ou minimização do acesso. Conforme se verificou nas narrativas dos entrevistados, muitos deles se esbarram, dentre outras realidades, na questão financeira como limite na busca por uma educação permanente.

Não obstante as dificuldades em termos de aplicação e materialização da NOB-RH/SUAS nos municípios, conforme se verificou na pesquisa, é relevante compreender que, de forma geral, as legislações ratificam algo que já está em construção. Com isso, as oscilações das ações governamentais que tratam daquele assunto em tela são menores. Apesar da NOB-RH/SUAS se configurar como normativa e não como legislação, mesmo assim seu conteúdo aprovado nacionalmente possui força política, o

que, de certa forma, também reforça seu potencial enquanto possibilitadora de garantia da efetividade de determinadas realidades ou aspectos, desde que haja mobilização e organização por parte da categoria profissional na direção dessa efetividade. As orientações normativas contidas na NOB-RH/SUAS representam instrumentos capazes de levar à reflexão sobre a importância do aprimoramento profissional e da qualificação dos serviços prestados por meio do assistente social.

Ao se tratar da procura por solidez nas posturas e nas decisões tomadas por parte do gestor municipal na direção da criação de espaços voltados à educação permanente, somente por se acreditar que a NOB-RH/SUAS incentiva essas atitudes, corre-se o risco de se encontrar numa posição reflexiva e numa constatação concreta bastante desconfortável.

Portanto, partindo de considerações empíricas, ou seja, do ponto de vista dos entrevistados, verifica-se que as exigências e complexidades dos problemas emergentes na atualidade não acompanham no mesmo patamar de intensidade os incentivos oferecidos à educação permanente por parte do órgão gestor municipal da assistência. Os profissionais de Serviço Social, ao se voltarem à realização de intervenções e abordagens que possibilitam enfrentamento das expressões da questão social, minimizando seus reflexos na vida da população demandatária dos serviços, ainda se ressentem de maiores subsídios teórico-metodológicos e técnico-operativos.

Nas narrativas citadas, embora seja evidenciada a ausência de uma determinada postura a ser assumida ou mesmo esperada por parte do gestor municipal da assistência social, isso não inviabiliza a busca por alternativas estratégicas que reforcem a compreensão da educação permanente como direito do/a assistente social. Direito que, ao ser efetivado, contribui para tornar o/a profissional mais apto à tarefa de formular e aperfeiçoar o direcionamento metodológico de sua prática com vistas à sua adequação à cultura e às particularidades das formas de vivência em cada localidade e em cada espaço sócio-ocupacional.

Sabe-se que o que está impresso na NOB-RH/SUAS não é realidade, mas possibilidade, e como o contexto societário está em processo contínuo, assim como tudo o que nele se insere, é preciso não esmorecer diante das dificuldades e resgatar debates em torno dessa normativa, porque, senão, corre-se o risco de ela não se realizar. E quem faz esses debates são os sujeitos coletivos. Portanto, a categoria dos/as assistentes sociais precisa, voltar-se para a defesa da educação permanente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante dificuldades em termos de aplicação e materialização da NOB-RH/SUAS nos municípios estudados conforme se verificou na pesquisa, é relevante compreender que de forma geral, as legislações ratificam algo que já está em construção e com isso as oscilações das ações governamentais que tratam daquele assunto em

tela são menores. Apesar da NOB-RH/SUAS se configurar como Normativa e não como legislação, mesmo assim seu conteúdo aprovado nacionalmente possui força política, o que de certa forma também apresenta potencial para garantia da efetividade de determinadas realidades ou aspectos, desde que haja mobilização e organização por parte da categoria profissional na direção desta efetividade. As orientações normativas contidas na NOB-RH/SUAS representam instrumentos capazes de levar a reflexão sobre a importância do aprimoramento profissional e da qualificação dos serviços prestados por meio do assistente social.

Ao se tratar da procura por solidez nas posturas e nas decisões tomadas por parte do gestor municipal na direção da criação de espaços voltados à educação permanente, somente por se acreditar que a NOB-RH/SUAS incentiva a isso, corre-se o risco de se encontrar numa posição reflexiva e numa constatação concreta bastante desconfortável.

Portanto, partindo de considerações empíricas, ou seja, do ponto de vista dos entrevistados, verifica-se que as exigências e complexidades dos problemas emergentes na atualidade não acompanham no mesmo patamar de intensidade aos incentivos oferecidos à educação permanente por parte do órgão gestor municipal da assistência. Os profissionais de Serviço Social ao se voltarem à realização de intervenções e abordagens que possibilitam enfrentamento das expressões da questão social, minimizando os reflexos dessas na vida da população demandária dos serviços, ainda ressentem-se de maiores subsídios teórico-metodológicos e técnico-operativos.

Nas narrativas citadas, embora seja evidenciada a ausência de uma determinada postura a ser assumida ou mesmo esperada por parte do gestor municipal da assistência social, isso não inviabiliza a busca por alternativas estratégicas que reforcem a compreensão da educação permanente como direito do assistente social. Direito que ao ser efetivado contribui para tornar o profissional mais apto na tarefa de formular e aperfeiçoar o direcionamento metodológico de sua prática com vistas à sua adequação à cultura e às particularidades das formas de vivência em cada localidade e em cada espaço sócio-ocupacional.

Sabe-se que o que está impresso na NOB-RH/SUAS não é realidade, mas possibilidade, pelo menos nos municípios estudados, e como o contexto societário está em processo contínuo, assim como tudo o que nele se insere, é preciso não esmorecer diante das dificuldades e resgatar debates em torno desta Normativa porque senão corre-se o risco dela não se realizar. E quem faz tais debates são os sujeitos coletivos, ou seja, a categoria dos assistentes sociais que precisa então se voltar para a defesa da educação permanente.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. 3. ed. São Paulo: FGV, 2010. 236 p.

- BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e a perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 304 p.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 3, p. 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 30 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS**. Brasília, DF, 2007.
- DESLANDES, S. F. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p.157-184.
- FERREIRA, I. B. Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS. In: **Revista Temporalis**, Goiás, v.1, n. 1, p. 81-97, reimpressão jul. 2004.
- IAMAMOTO, M.V. Estado, classes trabalhadoras e política social no Brasil. In: BOSCHETTI, I. et al.(Org.). **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-43. 280 p.
- _____. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINELLI, M.L. **Serviço Social**: identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.
- _____. et al. Métodos, Técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 71-103.
- MOTA, A. E. O Fetiche da Assistência Social. In:_____. (Org.). **O mito da Assistência Social**: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-18.256 p.
- PEREIRA, P. A. P. **Política Social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2009.
- RAICHELIS, R. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 104, p. 750-772, out./dez. 2010.
- SIMÕES, C. **Curso de Direito do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SPOSATI, A. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálysis**. Florianópolis: Edufsc, v.10, n. especial, p.15-25. 2007.
- YAZBEK, M. C.; SILVA E SILVA, M.O.da. Das origens à atualidade da profissão: a construção da Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil. In: CARVALHO, D.B.B.; SILVA E SILVA, M.O.da (Orgs.). **Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de Conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 25-49, 2005.

A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE MENINAS NA PERSPECTIVA DE MARY DASCOMB

Jamilly Nicácio Nicolete

Centro Universitário Toledo de Ensino e

Fundação Educacional de Penápolis – FUNEPE

Araçatuba-Penápolis/SP

RESUMO: A presença de professores e professoras de diferentes nacionalidades no Brasil oitocentista prestou particular contribuição à educação no País, qual seja, a reconsideração do lugar da mulher da sociedade. Mary Parker Dascomb, missionária, educadora, Mestre em Artes em 1878, uma mulher. Participou ativamente da vida pública da Igreja Presbiteriana de Curitiba e da Escola Americana de Curitiba, instituições que representava através de sua formação e exercício profissional. O recontar de sua trajetória, de mulher que permaneceu solteira, imigrante de destaque, pois era norte-americana, mostra um discurso não reivindicante, embora privilegiado. Do ponto de vista da história cultural e dos estudos de gênero e através da análise de cartas que Miss Dascomb trocava com o também educador e diretor do Mackenzie em São Paulo, Horace Lane, buscou-se revelar aspectos de sua vida pública e pessoal neste artigo, notadamente a educação de meninas, que é seu principal escopo acadêmico-científico.

PALAVRAS-CHAVES: educação de meninas; Mary Dascomb; mulheres professoras.

1 | INTRODUÇÃO

A presença feminina no magistério no Brasil, apesar de determinante nos rumos tomados pela profissão ao longo das décadas em que esta se alicerçou no panorama educacional do País, ainda não tem sido prioridade nos estudos sobre gênero e educação. Isso certamente reflete a sistemática de exclusão do sexo feminino nas várias instâncias do mundo social e do trabalho.

A profissão professora, a princípio ideologicamente erigida como dever sagrado e sacerdócio por conta da tradição religiosa do ato de ensinar, tornou-se, já na segunda metade do século XX, uma profissão definitivamente feminizada e as mulheres professoras tiveram em suas mãos a responsabilidade de ensinar crianças desde seus primeiros anos escolares num País que acabara de promulgar a sua terceira Lei de Diretrizes e Bases e instituir a Década Nacional da Educação.

Esse trabalho situa-se no âmbito de uma investigação histórica acerca do discurso, nem sempre coerente, de uma pessoa compreendida sob múltiplas perspectivas de análise – mulher, branca, solteira, sem filhos, educadora, missionária, gestora, norte-americana –, concernente a educação de meninos e, em especial, de meninas. É um texto baseado na

perspectiva essencialmente feminina sobre o espaço e o tempo escolares.

Miss Dascomb foi a primeira missionária educadora enviada ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York para trabalhar especificamente no projeto educacional da organização, cumprindo a promessa de abrir ao lado de cada igreja uma escola. Ela passou sua infância e mocidade em Oberlin, Ohio. Já no Brasil, foi a primeira diretora do Mackenzie, então Escola Americana de São Paulo, em 1871. Seu trabalho na obra educacional presbiteriana teve início em 1869, aos seus 27 anos, e se estendeu até sua morte, em 1917; aliás, período este inegavelmente marcado por intensas transformações políticas, sociais, econômicas e, também, no campo educacional.

As principais mudanças passam, inclusive, pelo fim da monarquia, o fim do trabalho escravo e o início do trabalho livre e assalariado, participação do capital estrangeiro na economia nacional, tanto inglês como norte-americano, as imigrações e a intensa circulação de novas tendências de pensamento: positivismo, industrialismo, ruralismo (HILSDORF, 2003).

A bem da arguta investigação histórica do perfil da escola e da educação de meninas na perspectiva de Mary Dascomb, os estudos culturais e de gênero são referenciais teóricos apropriados e idôneos. A história, ademais, como expõe Certeau (1982, p. 64), é um discurso que produz enunciados “científicos”, definindo-se com esse termo a “possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam ‘controlar’ operações proporcionadas à produção de objetos determinados”.

Todas as palavras dessa citação, segundo Chartier (2010), são importantes: “produção de objetos determinados” remete à construção do objeto histórico pelo historiador, já que o passado nunca é um objeto que já está ali; “operações” designa as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação); “regras” e “controles” inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de uma validade universal.

Certeau (1994, p. 31) afirma que o “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”.

O aludido autor ressaltou que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que ele chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Seu pensamento converge para a crença nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada indivíduo procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a

violência das coisas.

Ao delinear os papéis centrais da mulher e das relações de gênero para a definição de um ideário nacional na América Espanhola, o trabalho de Stolke (2006), por exemplo, respeitadas especificidades do contexto histórico, viabiliza uma reflexão do caso brasileiro, já que podem ser verificadas semelhanças entre este e aquela, ao passo que também possibilita pensar o futuro do País.

Alvarez (2004) entende, por sua vez, que as relações desiguais de poder entre homens e mulheres se manifestam em um sem-número de espaços e processos cotidianos ditos privados, sociais e culturais, econômicos, sexuais, etc. Segundo a autora, esses espaços precisam ser entendidos como políticos – espaços e processos onde as relações desiguais de poder entre os gêneros, classes sociais, grupos étnico-raciais etc. constroem-se, mantêm-se, (re)configuram-se, e, além disso, onde tais relações têm sido contestadas ou desafiadas historicamente.

As relações de gênero, aponta Alvarez (2004), são hierárquicas e caracterizam-se pelo poder exercido pelos homens sobre as mulheres, implicando, assim, na formação de uma nova correlação de forças antagonista decorrente da auto-organização das mulheres e que lhes é mais favorável. Em meio a isto, Mary Dascomb, uma mulher oitocentista, destoou do que se esperava para as mulheres de sua época e ocupou lugar de destaque e liderança, especialmente por manter-se inupta quando lhe era expectável que contraísse matrimônio, por exemplo.

Os conceitos de gênero, como entende Scott (1991), estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Carvalho (1998), oportunamente, afirma que gênero não é um conceito que descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, utilizada na compreensão de todo o universo observável, incluindo as relações sociais e, máxime, as relações entre homens e mulheres.

A escola para meninas gerida pelos norte-americanos oferecia uma nova organização do espaço e do tempo escolares, com cursos seriados, distribuídos em oito anos letivos, precedidos de matrícula e encerrado com exames públicos. As alunas eram agrupadas em classes, segundo as idades e o estágio dos estudos, em contraste com as demais escolas que, muitas vezes, reuniam em salas únicas, meninas de 4 a 16 anos. Ao invés de bancos, carteiras duplas, de modelo e procedência estadunidense, bem como a aplicação do método intuitivo, que propunha lições curtas e graduadas. À disposição dos professores estava uma completa utensilagem que incluía campanhas elétricas, quadros negros, mapas, cartazes, microscópios e toda a aparelhagem dos laboratórios de ciências exatas, físicas e naturais (HILSDORF, 2002, p. 97).

A propósito, Mesquida (1994, p. 49) destaca que “era nesse novo espaço sociocultural atraente, sedutor, que se materializavam, pela prática educativa, a história, o modo de vida (o *american way of life*) e a concepção de mundo do país de origem dos missionários”. Hilsdorf (2002, p. 97) estudou tal modelo institucional

e afirma que a metodista Martha Watts era uma mulher sem marido, que praticava uma educação e instrução voltadas à ideologia liberal, permitindo em suas alunas “a completa evolução de seus poderes pessoais”.

Em uma carta escrita em 1906, Mary Dascomb demonstra a preferência por um ideal de beleza, por uma conduta feminina nos moldes cristãos e norte-americanos:

Eu esperava que você e Fanny dessem um pulo aqui por uma semana ou duas e eu os mostraria o quão diferente são os nossos jovens - o tipo que você espera que as meninas imitem. Somente uma, alemã gorda tem algo do mesmo preconceito de todas as pessoas infelizes em casos de amor. Ela é o máximo. (GOLDMAN, 1961, p. 313).

A partir do momento que se entende gênero como constituinte da identidade do sujeito, argumenta Louro (1997) que é deixado para trás o mero desempenho de papéis, a simples atuação daquilo que lhe é esperado. À vista disso, reconhece-se que a abordagem de gênero possibilitou a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e explicitou a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais.

Em tempos atuais, o rompimento da dicotomia que destinava os homens ao domínio público e as mulheres ao domínio doméstico não esgotou a necessidade de se discutir as relações de gênero, já que as relações de poder são inerentes a elas e todas as relações sociais sofrem múltiplas e contínuas transformações ao longo da história.

2 | TRABALHO E EDUCAÇÃO

A Escola Americana Presbiteriana de Curitiba iniciou suas atividades como filial da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo. No primeiro Relatório enviado à Missão, em 1892, os trabalhos foram descritos da seguinte forma: “Escola Americana – sita à Rua Comendador Araújo e fundada em 16 de janeiro de 1892, dirigida pelas professoras Mary Dascomb e Elmira Kuhl”.

Inicialmente, seguindo a organização da escola matriz de São Paulo, o trabalho no Paraná foi dividido em três níveis: Primário, Intermediário e Secundário. O primeiro semestre foi iniciado com a matrícula de 55 alunos, sendo 5 deles internos. No segundo semestre, a matrícula subiu para 70 alunos (RELATÓRIO, 1892).

Os colégios protestantes, salienta Nascimento (2005), atraíam os filhos dos republicanos e liberais, que apresentavam anseios de modernização. Tais instituições apresentaram cursos para todos os segmentos, desde o Jardim da Infância até o Curso Normal, onde professores eram preparados para exercerem o magistério. Quanto aos professores, a presença de pessoal especializado para o magistério desde o início das atividades escolares credenciava os colégios protestantes americanos quanto à eficiência e seriedade de seu trabalho. Em particular, a vinda de “*schoolmarms*”, professoras missionárias diplomadas nos Estados Unidos e frequentemente com vários

anos de experiência no magistério público e particular, foi uma constante (HILSDORF, 1977).

A Escola Americana de Curitiba, de acordo com os relatórios analisados distinguia-se desde o mobiliário, procedente de Nova York:

Nossa mobília escolar vinda de Nova York, não chegou antes de novembro e está em uso há apenas três semanas. As salas agora ocupadas, acomodarão 100 alunos, 36 do Primário, 28 do Intermediário e 36 do secundário. O Internato acomodará três professores e 12 alunos (RELATORIO, 1892).

O Relatório de Instrução Pública do Estado do Paraná de 1894 aponta alguns problemas quanto à infraestrutura das instituições escolares da época:

Em todas as localidades é sensível a falta de prédios apropriados às escolas, construindo segundo os preceitos da hygiene aliada á esthetica, de maneira que a escola seja para a infancia uma especie de templo que lhe estimule o gosto para o estudo. Sobre as Mobílias e os Livros Escolares: As escolas publicas em geral achão-se mal providas de moveis, que ou são insufficientes, ou imprestáveis.

Na década de 1870, como frisa Hahner (2011), surgiu uma percepção da necessidade de reformas essenciais na organização da economia e do sistema político. Para os brasileiros que pregavam a modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do País, e eles apoiaram melhoramentos na educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, a qual ligavam ao progresso e ao patriotismo.

No fim da década de 1870, a coeducação ganhou força, defendida com vários argumentos, inclusive o econômico. Segundo Hahner (*Ibidem*), enquanto as taxas nacionais de alfabetização masculina e feminina não estavam diminuindo, as taxas de alfabetização nas cidades em crescimento não só aumentavam, como a disparidade entre as taxas masculina e feminina diminuía progressivamente.

No Rio de Janeiro, por exemplo, a taxa de alfabetização feminina comparada à masculina subiu de 29% feminina versus 41% masculina em 1872 a 44% feminina versus 58% masculina em 1890. O crescimento do número absoluto de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos forneceu um grande potencial para a eleição de professoras que podiam ser contratadas por salários inferiores. (HAHNER, 2011, p. 02).

A parcela feminina da população buscava maior nível de instrução e a Escola Normal tornou-se bastante procurada pelas jovens paulistas oriundas não apenas da classe média mas também das famílias mais abastadas do Estado por oferecer a oportunidade de prosseguimento de estudos. Para a admissão na escola, era exigida a verificação da idade, da saúde, da inteligência e personalidade, fato que demonstra a elitização do curso no período, nos rastros de uma política educacional bastante autoritária. Às moças era ainda exigida apresentação de autorização do pai ou do marido no ato da matrícula.

Apesar das expectativas alvissareiras da ordem e do progresso do final do século XIX e início do século XX, a higiene, a moralidade e religiosidade, a pureza, os ideais de preservação da raça, da sobrevivência social, estamparam no sexo feminino seu

emblema de manutenção da sociedade tradicional e as mulheres continuaram sendo submetidas a padrões comportamentais que serviram para impor barreiras à sua liberdade, autonomia e principalmente sobre a sexualidade.

Mary, apesar da liberdade que tinha por ser missionária, educadora, viajante, uma imigrante norte-americana no Brasil, reproduzia em muitas de suas missivas, e em várias ocasiões, um discurso de endosso da manutenção do *status quo* acerca do comportamento feminino ideal.

Na noite passada, estávamos tão desalmados que ficamos contentes com o anúncio de Mr. Schneider para Ella Kuhl de seu noivado com a “doce Alice”. Ele começou por pedir-lhe para mostrar a carta a todas as pessoas da missão, para que ninguém pudesse pensar que ele fosse culpado do rompimento de seu noivado com Mr. Ker. Então, aparentemente esquecendo o grande público que ele tinha atraído, agiu como um menino de 20 ou uma menina de 16, ou como num romance do tipo mais romântico! Eu não estou tão horrorizada com a diferença de idade entre eles, quanto com o caso romântico que aconteceu no Rio, de Miss Leslie, encontrar um affair, que vai se casar com o sorridente Willie Hentz, dentista, 5 anos mais jovem do que ela. A sensação hoje foi tremenda. Remigio declarou isto uma imoralidade! Guilherme da Costa ficou corado, de maneira bela, com a surpresa. Ele realmente tem um refinamento incomum – aquele garoto – ele só poderia mesmo servir para o trabalho! (GOLDMAN, 1961, p. 262).

Miss Dascomb, assim como outras educadoras tais quais Maria Guilhermina, Carlota Kemper e Elmira Kuhl, não se casou, o que, em grande medida, possibilitou-lhe maior dedicação ao trabalho. Essas quatro mulheres foram também consideradas excelentes professoras, detentoras de grande soma de conhecimentos, tanto em termos de uma cultura mais geral como em termos de métodos e processos pedagógicos avançados, o que não pode ser considerado comum para a época. Todas elas dirigiram escolas, escreveram e traduziram livros pedagógicos e lecionaram diversas disciplinas.

Nas cartas escritas por Mary Dascomb também encontramos muitos relatos da dificuldade que a escola tinha em conseguir bons professores e, principalmente, professores permanentes. Fosse pelo clima, condições sanitárias e de saúde, fosse pelos baixos salários e compensações oferecidas. No trecho a seguir, Mary comemora a chegada de quatro novas professoras e lamenta os casamentos prematuros que seriam outro problema para a contratação de docentes:

Nossa casa não vai estar animada com quatro jovens professoras! Mas as nossas professoras brasileiras estão se casando tão rápido que precisamos de professores permanentes. Nenhum dos nossos americanos tendem a ser permanentes (GOLDMAN, 1961, p. 355-356).

Em 1902, duas ex-alunas, Isabel Bickels e Isabel Withers, passaram a lecionar na escola. Segundo relatório, as jovens professoras vinham desenvolvendo um bom trabalho, reafirmando a importância de se manter na instituição a classe normal:

Ambas tem provado ser excelentes jovens professoras e têm pego mais responsabilidades do que se poderia esperar de moças de 16,17 anos: isto é uma recompensa por se educar meninas para professoras. Elas conhecem completamente o trabalho do 1º Primário até o 8º Secundário e em uma emergência, encaixam-se em quase todos os lugares (cf ABREU, 2003, Relatório Manuscrito de

1902).

Na carta de 22 de agosto de 1904: “Mas Luiza escreveu algo sobre a possibilidade de a Sra. Daniel Meriwether talvez ensinar na Escola. Ela era professora antes do casamento”. Com grandes dificuldades para compor o quadro docente, as missionárias solicitavam, frequentemente, o envio de mais professores para a escola de Curitiba. E em carta não datada, provavelmente escrita no início de 1906, Mary lamenta o casamento de uma de suas docentes: “Nossa charmosa professora Isabel Withers se casa este mês, Ai!”. Em se tratando da formação de professores e manutenção do quadro docente, o relatório de 1902 diz que um dos seus gargalos era o casamento precoce.

3 | EDUCANDO MENINOS E MENINAS

A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 determinou: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Neste mesmo dia e lei, ficam determinados os programas específicos para meninos e meninas:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

De acordo com Barbanti (1977), a implementação dessas leis não garantiu o sucesso das instituições escolares, pois muitas vezes elas eram criadas, mas não providas com professores ou mesmo materiais. Ribeiro (2006) aponta que essa lei, ao mesmo tempo em que garantia às mulheres o direito à educação, instrumentalizou a discriminação, uma vez que estabelecia estudos distintos para cada sexo, sendo que as mulheres teriam o seu primário limitado às quatro operações no ensino de matemática, excluindo a geometria.

Em 1885, Mary Dascomb e Miss Kuhl imploravam por ajuda para a escola de São Paulo a fim de que pudessem se preparar para entrarem na grande província de Minas, onde viam possibilidades para o trabalho escolar. Três anos depois, no Décimo Oitavo Relatório Anual da Sociedade Missionária Estrangeira da Mulher da Igreja Presbiteriana – 1888, a Escola Americana de São Paulo continuava prosperando, sob os cuidados de Dascomb e Kuhl, que relata: “Agora é uma das mais antigas e mais bem estabelecidas escolas naquela cidade. Das trinta meninas que foram matriculadas

durante o ano, vinte e uma foram mantidas ou ajudadas por fundos da missão” (*THE WOMAN’S*, 1885).

Muitas meninas educadas na escola eram posteriormente encaminhadas para o trabalho. Em 1888, seis delas já trabalhavam, ensinando nas escolas em Caldas, Botucatu, Brotas, Sorocaba, e Rio de Janeiro, e no externato em São Paulo. Todas as alunas aprendiam trabalho doméstico, o que era bem aceito pelos agricultores, que sabiam que o processo de abolição da escravatura estava em curso e, conseqüentemente, achavam bom que suas filhas aprendessem a trabalhar. Corte e Costura foi adicionada à lista de afazeres, e as meninas ficaram entusiasmadas com ele (*THE WOMAN’S*, 1888).

No Relatório de 1908, nota-se que a conduta de algumas professoras refletia os preceitos de moral presbiteriana feminina oitocentista: “Algumas professoras abandonam o romance Iracema – do programma official – por julga-lo pouco conveniente à educação moral de meninas”.

O autor da obra, José de Alencar, ao ter como objeto de criação personagens femininas como Iracema, empenha-se magistralmente em delineá-las sob ótica dinâmica e diversa. Alencar mostra que o comportamento dessas personagens não se limita ao de uma mulher idealizada para os padrões morais e intelectuais daquela época, muito menos com os valores presentes nas famílias patriarcalistas.

Já para os meninos, as leituras e materiais didáticos teriam outro viés:

Em relação aos livros didacticos devemos preferir aquelles, cuja leitura amena, attrahente e entremeada de citações e factos relativos á educação civica despertem os sentimentos affectivos e forneçam uma cópia consideravel de uteis conhecimentos, que concorram para formação do character do menino, de modo a tornal-o um futuro cidadão, prestante á familia e á sociedade. Para satisfazer estas aspirações, é mister que a escola tenha uma organização compativel com os destinos do individuo e da sociedade em que vive, é mister que, além das disciplinas inherentes aos cursos primários, o menino conheça os principios fundamentaes da educação nacional, taes como – os direitos e deveres de cidadãos na hierarchia social, o respeito ás leis do paiz e á respectiva constituição, as regras da civilidade e os preceitos da moral, que exalçam os altruisticos sentimentos de amor á patria, á justiça, á verdade e inspiram os actos de philanthropia, benevolencia e caridade.

A exigência para com a conduta dos garotos aparece em algumas cartas onde Mary também cita, por exemplo, a criação de uma Escola de Artes e Ofícios para os meninos de rua em Curitiba:

Nós temos uma coisa fundamental por aqui – organizado por um homem moralmente sem valor. Uma Escola de Artes e Ofícios para os meninos de rua. A presença deles é estritamente controlada - eles aprendem a fazer coisas muito bem-feitas para eles mesmos e para vender - ao final de seus anos de atendimento eles recebem US\$ 600 para começar sua vida. Eles têm estudos, jogos e exercícios militares para variar o trabalho manual. Existe uma certa ajuda, mas é bom que o homem receba ajuda por um trabalho tão bom. Não nos falta, no entanto, de modo algum, moleques, grandes e pequenos. Nossos jornais publicam semanalmente, quase que diariamente, relatos de facadas e tiros, brigas e suicídios. Suponho que os Cinemas são os grandes culpados por esse estado de coisas (GOLDMAN, 1961, p. 355).

Segundo Barbanti (1977, p. 168), o método utilizado para a alfabetização na Escola Americana paulista era o intuitivo e as meninas eram estimuladas a desenvolverem habilidades manuais, de costura, desenho, como com a talagarça, um tecido encorpado sobre o qual se borda:

De 'modo inteiramente objetivo e oral': De permeio com leves trabalhos manuais – desenhos com talagarça para as meninas e material para composição para os meninos – começava-se a ler quase imperceptivelmente aprendendo-se o valor das letras e com elas compondo frases.

Mary defendia o trabalho manual como ferramenta para ocupar esses meninos e dar-lhes ensinamentos que poderiam servir como uma futura profissão:

Há também, um artigo de Jacob Riis sobre o modo de educar meninos - dar-lhes trabalho manual, especialmente algo como jardinagem, o que eu acho que devemos copiar do nosso bom Dr. Claudino dos Santos. Um homem aqui tem se saído muito bem em sua Escola de Aprendizes, de meninos de rua e isso poderia funcionar (GOLDMAN, 1961, p. 338).

Segundo Abreu (2003), havia diferença também para as alunas internas, a quem as missionárias procuravam ensinar alguns trabalhos domésticos:

Nós tentamos fazer sua educação a mais prática possível. Nós não podemos ensiná-las todo tipo de trabalho doméstico, como tampouco elas têm tempo para isso, mas todas fazem parte do trabalho doméstico. Nós dizemos: - "venha trabalhar" e não "vá trabalhar". O espanador é um elemento em sua educação, assim como mapas e dicionários. Elas são ensinadas a fazer pão, a manter a casa em ordem, e algumas das mais velhas a fazer vestidos simples (ABREU, 2003, p. 88).

Para as alunas externas, a proposta era outra:

Primário A – Trabalhos – do Kindergarten; se for meninos grandes, nas classes ocupam-se com outros exercícios. As meninas maiores bordam em talagarça.

Primário B – Trabalhos – As meninas bordam em talagarça; os meninos ocupam-se em calligraphia e Arithmética.

Intermediário A – Trabalhos – Crochet, principalmente sapatinho, touquinhas, paletosinhos, capas e chalés de lã.

Intermediário B – Trabalhos – Diversos pontos de costura; casas de botões e bordados (ABREU, 2003, p. 88-89).

Apesar de dizer que chamava as meninas para o trabalho doméstico, Mary Dascomb não falava de si como uma mulher capacitada para tais afazeres, não se reconhecia como uma dama que atenderia aos anseios do patriarcado, mas por vezes relata os dotes e prendas de outras mulheres de sua rede. “Eu sinto muito que Fanny não esteja bem. Ela está sentindo dor? Ela consegue ler e tricotar?” (GOLDMAN, 1961, p. 277). E apesar de não ter filhos, Mary, do alto de sua experiência com a educação de outras crianças, acredita poder opinar sobre o comportamento de suas alunas e outras mulheres da missão:

Você já tem as meninas Kolb? Bonitas e agradáveis, em algumas coisas muito capazes. Elas se saíram bem nos estudos aqui. Ida é tão boa quanto se pode

ser. Nannie cozinha deliciosamente, faz maravilhas em corte e serve a família -, mas flerta pra valer (?) e seus pais piedosos não tem a menor ideia de tal coisa - a menina brinca e ri na hora da oração e seus pais não acreditam nisso! Se alguém critica suas crianças como a tão agradável como Brígida fez com João - pior para o crítico! (GOLDMAN, 1961, p. 305).

Em 1906, no mesmo sentido, afirmou:

Eu esperava que você e Fanny dessem um pulo aqui por uma semana ou duas e eu os mostraria o quão diferente são os nossos jovens - o tipo que você espera que as meninas imitem. Somente uma, alemã gorda tem algo do mesmo preconceito de todas as pessoas infelizes em casos de amor. Ela é o máximo (GOLDMAN, 1961, P. 313).

Em *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*, Daniela Auad discute a questão da escola mista relacionando-a com a ideia de coeducação substratificada na análise de práticas escolares e no debate contemporâneo relativamente ao tema, dialogando com estudiosas feministas que teorizam sobre a questão. Seu argumento central é o de que a escola mista pressupõe a coeducação, mas não é suficiente para a efetivação da mesma.

Segundo Auad (2006), a escola, através das suas práticas, pode constituir-se como um espaço privilegiado para o “aprendizado da separação” que discrimina meninos e meninas de forma a justificar desigualdades ou pode, ao contrário, promover transformações no sentido da igualdade a partir do respeito às diferenças. A autora chama atenção para a função privilegiada que a escola possui no que diz respeito à aprendizagem de papéis sociais e sexuais por parte dos alunos.

Para além dos meninos e meninas, a reta conduta moral dos docentes das Escolas Americanas também era importante para Mary Dascomb:

Você quer saber o que eu acho dos dois professores de Florianópolis?

São brilhantes e talentosos, mas não são o tipo que eu gosto de ter na escola. Há uma corrente social tremendamente forte aqui que muitas vezes envolve crianças dos 3 anos de idade para cima. Não desejo que nossas meninas altas que estão entrando na adolescência tenham este estilo de professor. Alguns vão a bailes e teatros, ocasionalmente, mas são em geral sérios e dignos (GOLDMAN, 1961 p. 308).

O excerto levado a destaque parece sugerir que os professores em comento frequentariam espaços públicos ajuizados como de índole no mínimo questionáveis e teriam uma vida social que incluiria eventos não religiosos.

4 | CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso às Escolas Americanas era permitido a despeito de origem, credo, raça e ideologia para que se pudesse atingir o maior número possível de pessoas. A educação, neste contexto, era vista como uma missão, uma vocação religiosa, como no caso da missionária e educadora Mary Dascomb.

O ideal de mãe educadora permeava os debates em torno da emancipação

feminina no final do XIX e início do XX. A feminização do magistério, dessarte, trouxe uma nova configuração para a emancipação da mulher, um espaço permitido, por ser semelhante: a mãe que educa seu filho poderia também educar outras crianças.

Apesar da possibilidade de emancipação esbarrar na perspectiva tradicional de contração do matrimônio por parte da mulher, muitas, como apresentado, mantinham-se nesse propósito, dificultando, inclusive, a manutenção de docentes nas Escolas Americanas. No entanto, se antes a possibilidade de futuro estava no casamento, tendo o homem como provedor e protetor, nesta nova configuração, mulheres que adotavam a profissão de professoras tinham a possibilidade de optarem por ficarem solteiras. Mary Dascomb fez uma escolha pela inuptividade e a partir de suas cartas percebe-se o quanto a escola preencheu seu tempo, sua vida.

Miss Dascomb, uma mulher pública, que dedicou a maior parte da sua vida a educação brasileira. Sua prática docente, sua formação e pedagogia renovadora trazida de sua pátria e difundida aqui nas Escolas Americanas onde trabalhou, sua capacidade de intervir no debate educacional de sua época, de divulgar, ensinar por meio de seus materiais de estudo, sendo reconhecida pelo Conselho da Missão nos Estados Unidos como nome fundamental, é um legado sem o qual não se poderia escrever a história da educação protestante no Brasil.

Dascomb, assim como outras viajantes, tinha uma grande capacidade de observação, que ultrapassou as diferentes circunstâncias singulares e as diferentes situações pessoais e políticas que enfrentara. Suas cartas, relatórios e escritos em geral eram ricos em detalhes e forneciam inúmeros relatos e informações sobre sua vida, seu trabalho, sobre sua rede de pertencimento.

Ela desempenhou seu trabalho como sujeito posicionado, com as contradições típicas da natureza humana independentes de tempo histórico, participando de esquemas de percepções e de um horizonte de expectativas que deram sentido às suas escolhas e às apropriações que realizou. Mary experimentou, assim como outras missionárias norte-americanas que vieram para o Brasil, maior liberdade de movimento, desfrutava de certo prestígio assentado no reconhecimento social e legitimidade.

Nas “tramas” de sua história, separou-se de sua família para trabalhar no Brasil, em diferentes cidades. Conheceu outros mundos, apropriou-se de um projeto de educação e civilização e os fez circular. A missivista utilizava suas correspondências como instrumento de aproximação, de sociabilidade buscada numa relação estreita de intimidade e respeito com seu interlocutor.

As cartas traduzidas para este trabalho, trocadas entre um homem e uma mulher, ambos americanos, não são de amor. Uma mulher solteira que durante vinte e seis anos se correspondeu com um homem, sem que dentre as 193 cartas as quais teve acesso a pesquisadora que agora publica este artigo – escritas em inglês arcaico e pessoalmente traduzidas – ficasse evidente qualquer relação afetiva/sexual, apenas de trabalho.

Não obstante, sua obra também relata o quanto estimava o modelo ideal de

mulher e, repetidas vezes, reproduzia-o, de sorte que, apesar do método inovador e da excelente estrutura física para a época, suas alunas seguissem de modo austero a restritiva educação desejada para não se contaminarem com leituras reputadas inadequadas, por exemplo.

Trabalhos manuais como o crochê e a talagarça eram exaltados como essenciais para meninas. O currículo diferente para meninos e meninas evidenciava o que ainda é experienciado nos espaços escolares deste primeiro vintênio do século XX: um modelo de comportamentos e habilidades definidos não a partir do desempenho individual, mas das perspectivas definidas socialmente para cada gênero.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. **Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ALVAREZ, S. E. A política e o político na tessitura dos movimentos feministas no Brasil e na América Latina. In: GONCALVES, E. **Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências**. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1808-1889). Portal da Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro – RJ, out 2017.
- CARVALHO, M. P. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C; HOLLANDA, H.B. (orgs.). **Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: FCC. São Paulo: Ed. 34, 1998a.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- _____. **A Invenção do cotidiano**. I: Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOLDMAN, Frank. As Cartas de Miss Mary P. Dascomb ao Dr. Horace Lane (1886-1907). In: **ANAIS do Museu Paulista**. São Paulo, 1961. T. 15.
- HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, Vol. 19, nº 2, Mai/Ago 2011.
- [BARBANTI] HILSDORF, M. L. S. **Escolas Americanas de confissão protestante na Província de São Paulo, um estudo de suas origens**. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação: Leituras**. São Paulo: PioneiraThompson, 2003.
- _____. Educadoras metodistas no século XIX: uma abordagem do ponto de vista da História da Educação. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 11, nº 20, junho/ 2002, p. 93-98.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e Educação Protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo/Juiz de Fora: Editeo; UFJF, 1994.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Bôas Carvalho do. **A Pedagogia dos Catecismos Protestantes no Brasil Católico**. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2M3uej6>. Acessado em 10 mai. 2012.

RELATÓRIO apresentado ao Governador do Estado do Paraná pelo Engenheiro Candido Ferreira de Abreu, Secretario d'Estado dos Negocios das Obras Publicas e Colonisação, 1892.

RELATÓRIO apresentado ao Ex.^{mo} SNR. Dr. Francisco Xavier da Silva, Governador do Estado do Parana', por Caetano Alberto Munhoz, Secretario dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, em 29 de Setembro de 1894.

RELATÓRIO apresentado ao Exm. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado do Paraná, pelo Coronel Luiz Antonio Xavier, Secratrrio d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica, 1908.

RIBEIRO, A. I. M. **A Educação Feminina durante o século XIX**: O Colégio de Florence de Campinas 1863-1889. Campinas: UNICAMP/CMU, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1991.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, "raça", sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril/2006. p. 15-42.

XV THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church, 1885.

XVIII THE WOMAN'S Foreign Missionary Society of the Presbyterian Church, 1888.

A PROMOÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO DECOLONIAL PELA ESCOLA DE SAMBA BEIJA FLOR DE NILÓPOLIS NO DESFILE DE 2018: CRÍTICA LITERÁRIA E SOCIAL

Aline Lourenço de Ornel

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas/RS

Andreia Lourenço de Ornel

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas/RS

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo demonstrar a efetivação do direito social à educação decolonial, por meio da crítica literária e social, no desfile de 2018 da Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida na área dos Direitos Sociais, à luz do pensamento decolonial. O método utilizado é o indutivo. No primeiro capítulo, por meio de pesquisa bibliográfica, é feita uma caracterização da colonialidade no Brasil. No segundo capítulo, realiza-se um breve apanhado histórico das escolas de samba brasileiras, ressaltando-se sua subalternização pelo conhecimento moderno e sua potencialidade decolonial. No terceiro capítulo, analisa-se sob a ótica do direito à educação, o desfile apresentado no carnaval do Rio de Janeiro no ano de 2018 pela Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis, quando aproximou o romance de Frankenstein ou Prometeu moderno com as mazelas sociais brasileiras. Ao final, conclui-se que a Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis, no ano de

2018, cumpriu o seu papel social de promover o direito social à educação, mediante um viés decolonial, através da reflexão e crítica acerca da realidade brasileira a partir da obra literária da autora inglesa Mary Shelley.

PALAVRAS-CHAVE: *Decolonialidade, Educação, Direito e Arte, Escolas de Samba.*

ABSTRACT: The present article aims to demonstrate the effectiveness of the social right to decolonial education, through literary and social criticism, in the 2018 parade of the Beija Flor School of Nilópolis. It is a research developed in the area of Social Rights in the light of decolonial thinking. The method used is inductive. In the first chapter, through a bibliographical research, a characterization of the coloniality in Brazil is made. In the second chapter, a brief historical survey of the Brazilian samba schools is made, emphasizing its subalternization by modern knowledge and its decolonial potentiality. In the third chapter, the parade presented at the carnival of Rio de Janeiro in the year 2018 by the Beija Flor de Nilópolis School, is analyzed from the point of view of the right to education, when it approached the novel of Frankenstein or modern Prometheus with social ills Brazilians. At the end, it is concluded that the Beija-Flor Samba School in Nilópolis, in the year 2018, fulfilled its social role of promoting the social right to education, through a decolonial bias,

through reflection and criticism about the Brazilian reality from the literary work of the English author Mary Shelley.

KEYWORDS: Decoloniality, Education, Law and Art, Schools of Samba.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo demonstrar a efetivação do direito social à educação decolonial, por meio da crítica literária e social, no desfile de 2018 da Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis. No primeiro capítulo, é caracterizada a colonialidade no Brasil. O pensamento decolonial conclama a todos a se libertarem das verdades centrais, únicas e gerais; demonstrando que uma visão de mundo não deve se sobrepor a outra. Aos colonizados, propõe a libertação de um padrão eurocêntrico, enraizado e intrínseco em suas subjetividades, para que passem a valorizar seus saberes e suas verdades. Portanto, um dos conceitos fundamentais aqui utilizados é o de colonialidade. Esta refere-se às relações culturais, raciais, políticas e econômicas, dentre tantas outras, que uniram – e continuam a unir – colonizados e colonizadores, construindo suas percepções de mundo a partir da hierarquização de uns e outros. Historicamente, considerou-se a sociedade europeia como o ápice da escala civilizacional, categorizando os povos por ela conquistados como não-civilizados (QUIJANO, 2005).

No segundo capítulo, realiza-se um breve apanhado histórico das escolas de samba brasileiras, ressaltando-se sua subalternização pelo conhecimento moderno e sua potencialidade decolonial. A escola de samba é uma ação cultural que processa e organiza as relações sociais, econômicas e políticas da parcela que aí convive no que convencionamos denominar de “Mundo do Samba”. Sua prática desencadeia um processo pedagógico fundamental para as populações que aí vivem, se organizam, criam, se relacionam, elaboram arte e realizam cultura (TRAMONTE, 2001). Os saberes e as práticas educativas que acontecem na escola de samba são igualmente importantes para a formação cidadã e profissional, já que para alguns o carnaval se apresenta como ponto de partida e às vezes como única oportunidade, como explícito nos depoimentos dos entrevistados que foram beneficiados pelas oficinas. É importante também destacar sobre a possibilidade de aprendizagens, inclusive dos conteúdos escolares que podem ser proporcionadas na escola de samba. (GORDO, 2015)

O terceiro capítulo aborda o desfile apresentado no carnaval do Rio de Janeiro no ano de 2018 pela Escola de Samba Beija Flor de Nilópolis, quando aproximou o romance de Frankenstein ou Prometeu moderno com as mazelas sociais brasileiras. Ao final, conclui-se que a escola de samba Beija-Flor de Nilópolis, no ano de 2018, cumpriu o seu papel social de promover o direito social à educação, mediante um viés decolonial, através da reflexão e crítica acerca da realidade brasileira a partir da obra literária da autora inglesa Mary Shelley.

A educação é um direito social expressamente previsto no artigo 6º, *caput*, da

Constituição Federal. Ainda, conforme artigo 205 da Carta Magna, é um direito de todos, devendo ser promovida e incentivada por toda a sociedade, visando a formar indivíduos plenamente desenvolvidos, aptos para o exercício da cidadania e para o trabalho. Educação é busca pelo conhecimento, é produção e compartilhamento de saberes. Ao final, o que a sociedade espera é a formação de cidadãos conscientes do seu papel social e aptos a viver e contribuir para o meio em que estão inseridos.

Ocorre que a complexidade e a diversidade dos seres humanos afastam a adoção de uma forma única para a efetivação do direito social à educação. Muitos jamais se interessarão pelo conhecimento produzido no mundo acadêmico ou segundo a educação tradicional. É possível que tenham acesso a uma formação plena longe da academia, de modo que a obtenção de um diploma ou de um título acadêmico não é certeza de humanidade, cidadania, reflexão e crítica social. É possível que alcancem a plenitude, a felicidade e que sejam cidadãos aptos para a cidadania e para o trabalho, assim como quis o constituinte, longe dos bancos acadêmicos.

Não se pretende aqui dizer que o conhecimento produzido na academia é dispensável ou que não é importante. Jamais. O que se pretende, no entanto, é demonstrar que existem outras formas de produção e de compartilhamento de saberes também importantes. Ideal seria o mundo em que estas fontes de produção de saberes dialogassem, sem hierarquia, complementando-se umas às outras.

2 | A COLONIALIDADE NO BRASIL

A colonialidade refere-se às relações culturais, raciais, políticas e econômicas, dentre tantas outras, que uniram – e continuam a unir – colonizados e colonizadores, construindo suas percepções de mundo a partir da hierarquização de uns e outros. Historicamente, considerou-se a sociedade europeia como o ápice da escala civilizacional, categorizando os povos por ela conquistados como não-civilizados (QUIJANO, 2005).

Esse padrão de dominação se divide em colonialidade do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder advém do desenvolvimento de uma modernidade capitalista, fundada na exploração do homem pelo homem. Em outras palavras, pode-se afirmar que colonialidade e modernidades são as duas faces de uma mesma moeda, irmãs que caminham de mãos dadas causando a desigualdade entre os homens. Os europeus convenceram-se a si mesmos e depois convenceram o resto do mundo (especialmente os povos dominados) de que eram a expressão do que de mais avançado existia no planeta. Assim, não foi difícil dominar aquelas culturas não industrializadas ou experimentadas neste modo de vida tido como moderno.

A colonialidade do ser, conforme explica Quijano (2005, p. 117), operou-se através da codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma suposta distinta estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores

como o principal elemento constitutivo das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde a do mundo. E, na medida em que as relações sociais que estavam se configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas à divisão do trabalho, às hierarquias, aos lugares e papéis sociais correspondentes e à própria produção de conhecimento.

A terceira linha é o racismo epistêmico, ou colonialidade do saber, caracterizada por Oliveira (2018, p. 02) da seguinte forma:

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

Maldonado-Torres (2007, p. 131) aduz que a colonialidade sobrevive até hoje, intrínseca e dominante “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”.

No contexto histórico brasileiro, o colonizador sempre se disse inventor/ descobridor do Brasil e até hoje é ensinado nas escolas que o país foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral. A história escrita pelo colonizador não retrata que aqui já viviam povos organizados, com saberes próprios e em perfeita harmonia com a natureza. Essa identidade foi sufocada pelo padrão de dominação. Tão pouco é retratado (ao menos com a importância que o assunto merece) o genocídio promovido pelo colonizador em face do povo tradicional brasileiro. O colonizador do Brasil transmitiu ao mundo uma ideia de poder, de riqueza e de modernidade, mas nunca reconheceu que tudo foi forjado em cima do sangue indígena e, posteriormente, negro; e que a tal modernidade foi construída através da expropriação das riquezas naturais brasileiras.

Quisera fosse esta uma triste e superada marca do passado brasileiro. Todavia, ainda se vive a colonialidade, arraigada de uma forma cínica e intrínseca na sociedade brasileira. A colonialidade subalterniza as formas de produção de saber e do ser que não se enquadrem no padrão de dominação imposto pelo colonizador. O pensamento decolonial conchama a todos a se libertarem das verdades centrais, únicas e gerais; demonstrando que uma visão de mundo não deve se sobrepor a outra. Aos colonizados, propõe a libertação de um padrão eurocêntrico, enraizado e intrínseco em suas subjetividades, para que passem a valorizar seus saberes e suas verdades.

3 | AS ESCOLAS DE SAMBA E DE SABERES

Dentro de uma perspectiva decolonial, o carnaval emerge como expressão de subjetividade e de produção de saberes de um grupo subalternizado pelo padrão de poder existente. Não se pode olvidar que os carnavalescos sempre sofreram uma dupla discriminação. Subalternizados pelo padrão-europeu, também foram discriminados pela elite brasileira: uma consequência da colonialidade é a reprodução do comportamento de desqualificação do outro em esferas menores no âmbito interno de cada país. Em outras palavras, os europeus diminuem os povos latinos e a elite desses povos reproduz em suas realidades, em microesferas, aqueles padrões de opressão e negação de grupos por ela considerados inferiores. Não é à toa que o carnaval é tratado como fonte de alienação popular e que muitos governos vêm cortando recursos públicos destináveis a tal setor, a exemplo do que vem ocorrendo no carnaval pelotense, porto-alegrense e no próprio carnaval carioca.

Sabe-se que o carnaval não surgiu no Brasil, mas, sem dúvida, foi sendo moldado ao longo da história conforme as características do povo brasileiro, especialmente negros e pobres, moradores das periferias. Sabe-se, ainda, que esta festa popular assumiu contornos diferentes conforme cada região brasileira, incorporando feições locais. Entretanto, é o desfile das escolas de samba que exprime com maior visibilidade esta forma de expressão popular, razão pela qual se delimita o presente estudo no âmbito das escolas de samba.

Segundo, Tureta e Araújo (2013, p. 114 e 115):

A expressão Escola de Samba tem sua origem no Estácio (bairro do Rio de Janeiro) no final da década de 1920, onde, na Rua Joaquim Palhares, existia uma antiga Escola Normal da Corte, que servia como ponto de referência para o encontro de sambistas nas suas proximidades. Devido a essa proximidade com a escola e o fato dos sambistas se definirem como os Mestres do Samba (GOLDWASSER, 1975), o termo Escola de Samba seria então apropriado para definir um grupo de professores do samba (ALBIN, 2009) – compostos por moradores da periferia e não-letrados perseguidos pela polícia – que possuiriam o dom para ensinar aos demais o prazer de viver com a dança, a música e o samba (DA MATTA, 1997).

(...)

Por serem surgidas no subúrbio das cidades ou em bairros constituídos por maioria de negros, sua origem é marcadamente popular, sendo composta por pessoas marginalizadas e sem profissão definida, algo que foi acarretado pela migração rural após a abolição da escravidão, que levou um contingente muito grande de pessoas a se amontoarem no centro e nos morros da periferia da cidade do Rio de Janeiro (VALENÇA, 1996).

Em razão de sua origem histórica (cujas causas de fundação seguem se repetindo na atualidade) as escolas de samba constituem-se em símbolo de resistência popular e também de inserção da cultura negra na própria cultura brasileira. Elas traduzem-se em ações culturais, organizando relações sociais, políticas e econômicas. Ademais, “sua prática desencadeia um processo pedagógico fundamental para as populações

que aí vivem, se organizam, criam, se relacionam, elaboram arte e realizam cultura” (TRAMONTE, 2001, p. 08). Daí afirmar-se que elas são fonte de produção e de compartilhamento de saberes.

Nesse sentido, relembra-se o desfile da Estação Primeira de Mangueira, escola de samba do estado do Rio de Janeiro. Em 2015, a Mangueira tratou dos direitos das mulheres e da luta pela igualdade de gênero no enredo intitulado *Agora chegou a vez, vou cantar: mulher de Mangueira, mulher brasileira em primeiro lugar!* (GALERIA DO SAMBA, 2018). No enredo apresentado, a escola também homenageou mulheres que desempenharam papel importante na agremiação, o que não deixa de ser uma forma de ressaltar a história daquela comunidade e ressaltar às mulheres locais - sobretudo as jovens - exemplos próximos a serem seguidos. Inclusive, é traço característico das agremiações permitir o livre acesso das mulheres a todos os setores: diretoria, composição, interpretação, dentre outros. Observe-se parte da sinopse de seu enredo:

Então, respeitem quem pode chegar aonde elas chegaram e abram alas para todas as mulheres que se colocaram à frente de seus tempos e que, nunca estiveram à espera de príncipes encantados para lhes salvar! São estas mulheres que nos conquistam pela simplicidade e, ao mesmo tempo, se impõem pela grandiosidade, e que hoje, personificadas em Dona Zica e aclamadas em um desfile triunfal, recebem de Mangueira o que a história oficial muitas vezes lhes negou: a valorização e o reconhecimento. Que seus exemplos de força e persistência se transformem em uma espécie de vento suave e contínuo capaz de tremular no ponto mais alto das nossas consciências a legítima bandeira verde e rosa... Que o rosa possa significar a mais singela tradução do nosso reconhecimento a todas as mulheres deste país... E que o verde possa transmitir a nossa esperança por igualdade de direitos, para a honra e glória daquelas que lutaram e ainda lutam por dignidade (GALERIA DO SAMBA, 2018).

Outra valiosa contribuição para o presente texto é a da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti. A escola surpreendeu o país no ano de 2018 com um enredo pautado pela crítica social, chamando a todos para uma reflexão. Com o samba enredo intitulado *Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?*, a Tuiuti apresentou ao público uma comissão de frente ilustrando a escravidão negra anterior à Lei Áurea, passando, ao longo da apresentação, pelas reformas que vêm afligindo a maior parte do povo brasileiro.

Ala de destaque no desfile foi a dos manifestantes fantoches, os chamados paneleiros que saíram às ruas com camisetas do Brasil pedindo o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. A escola de samba utilizou mãos gigantes representando a mídia, que, segundo a agremiação, controlava esses paneleiros envolvidos por patos amarelos, em referência à Fiesp. Ao final, encerrou o desfile com a alegoria de vampiro neoliberal, levado pelo carro Neo-Tumbeiro, em clara referência ao fato de que mesmo após 130 anos da abolição formal da escravidão os grilhões ainda permanecem, agora adornados por flores que conferem verossimilhança à ilusão de liberdade (PARAÍSO DA TUIUTI, 2018).

Os desfiles apresentados pelas escolas gaúchas também demonstram que a crítica social e o compartilhamento de saberes não é algo restrito às escolas cariocas.

A escola de samba de Porto Alegre, Bambas de Orgia, desfilou em 2018 no enredo intitulado *É Tempo de Liberdade! No Centenário de Mandela, Sou Bambas da Orgia, a Águia Altaneira da Igualdade*. Já a Imperadores do Samba apresentou o tema *Africanamente, como homenagem à herança cultural da África ao Brasil*. Por sua vez, a Embaixadores do Samba fez uma crítica direta ao prefeito da capital do estado em razão do corte de verbas para o carnaval, com o trecho:

[...] se da polícia apanhei/ ô preconceito/chegou o dia que apanho do prefeito/ fiz minha fantasia, sei que tu não queria/mas não vou desistir/é pau, é pedra/já é março/tu não é dono da rua/deixa o meu povo ser feliz/você aí, engravatado/me dê respeito/eu não quero seu trocado.

Por certo, o desfile apresentado é apenas o ápice de um trabalho desenvolvido por muito tempo nos barracões e que suscita o envolvimento de moradores da comunidade com profissionais das mais diferentes áreas: historiadores, sociólogos, artistas, músicos, bailarinos, dentre outros. É possível afirmar, juntamente com Isaac Caetano Montes (2016, p. 35), que:

Os contemporâneos desfiles das escolas de samba notabilizam-se por teatralidade que a cada ano avança em ousadia no que diz respeito à quantidade de formas de arte reunidas. Música, artes plásticas, dança, teatro, vídeo, performance, poesia, arquitetura e outras artes integram, em cada desfile, um apanhado não só de formas e linguagens artísticas, como também de materiais e elementos heteróclitos, todos razoavelmente “harmonizados” ou encenados em um sentido totalizante de obra (a partir de estruturas exigidas por quesitos como “harmonia e “enredo”). Somam-se a isso, as inovações de tecnologia que são também assimiladas para que cada escola desenvolva uma exibição cada vez mais repleta de grandiosidade e efeitos.

Na preparação para o desfile, nada vai adiante se não estiver definido o tema da escola, que exige profunda pesquisa e investigação bibliográfica e documental. Após a definição do tema, costuma-se escolher o samba enredo, entrando em cena o trabalho dos compositores e ritmistas. Inicia-se o trabalho do carnavalesco, que começa a desenhar as fantasias e a se reunir regularmente com os chefes das alas e a diretoria de carnaval, a fim de definirem confecções coerentes com o enredo.

Há necessidade de estilistas e de costureiras para elaborar as fantasias, de engenheiros, de eletricitas, de arquitetos, de escultores e de pedreiros para confeccionar os carros alegóricos, dentre tantos outros profissionais variados. Cria-se nestes espaços um universo multicultural com intensa troca e compartilhamento de saberes e de experiências, encontros de pessoas formadas no mundo acadêmico com pessoas moldadas pelos ensinamentos da vida. É por isso que Montes (2016, p. 50) aproxima o carnaval do conceito de “obra de arte total” ou “obra de arte comum” desenvolvido por Richard Wagner, na segunda metade do século XIX:

[...] a imagem wagneriana inspira a presente abordagem dos desfiles das escolas de samba por neles haver semelhante apreço à abundância da materialidade cênica; pelo sentido de integração com que as diversas formas artísticas comportam-se nos desfiles; e por uma atuação criativa de artistas, em boa parte, anônimos e autodidatas, o que reforça a aproximação com o projeto wagneriano que, mesmo operando seu conceito circunscrito a um radical nacionalismo germânico e há

mais de 130 anos, vislumbrou o futuro da arte como sendo, de modo coletivo e necessário, o da produção de uma obra de arte feita pelo “povo artista” (Wieland), que em sua forma estetizada de abordar o mundo, possui, segundo Wagner, um gesto transformador.

Essas agremiações são, sob tal perspectiva, uma escola de teatro, apresentando na avenida uma peça ao ar livre feita a muitas mãos, repleta de multiculturalismos e de interdisciplinaridade. Isso resta claro na obra disponibilizada pela Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (LIESA, 2018) - o livro “Abre alas” -, trazendo todas as informações das escolas. O acesso a tal livro demonstra o cuidado com que tais desfiles são preparados. Há intensa pesquisa bibliográfica e documental, com sinopse, histórico e justificativa do enredo, além de roteiro e explicação de cada ala a ser apresentada. Por sua vez, as fichas técnicas revelam o variado grau de profissionais envolvidos.

Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo (2015) aponta que tais agremiações atuam como importante fonte de produção e de compartilhamento de saberes. Práticas educativas não são apenas aquelas desenvolvidas no ensino oficial, em escolas e universidades, mas igualmente em ambientes não-formais. A formação política e de cidadania ali construída muitas vezes fortalece laços familiares, de vizinhança e amizades, estreitando ações solidárias e cooperativas na comunidade. A autora conclui:

[...] há saberes e práticas educativas sendo veiculados no espaço da escola de samba, os quais são formatados por meio de oficinas, aprendidos na prática, implícitos nas relações interpessoais e nas vivências estabelecidas na escola de samba. Saberes capazes de transformar, de dar um rumo, de tirar a venda dos olhos. Saberes esses que precisam ser reconhecidos e aproveitados. Saberes esses presentes na educação não-formal, que acontece fora da formalidade da escola, mas não menos importante. Os saberes e as práticas educativas que acontecem na escola de samba são igualmente importantes para a formação cidadã e profissional, já que para alguns o carnaval se apresenta como ponto de partida e às vezes como única oportunidade, como explícito nos depoimentos dos entrevistados que foram beneficiados pelas oficinas. É importante também destacar sobre a possibilidade de aprendizagens, inclusive dos conteúdos escolares que podem ser proporcionadas na escola de samba (GORDO, 2015, p. 15).

Ademais, em comunidades muitas vezes desprovidas de momentos de lazer, as agremiações também promovem o acesso dos moradores a este importante direito social, eis que costumam realizar diversos eventos ao longo do ano. São eventos musicais, almoços e jantas que envolvem a comunidade em intensas programações culturais. As escolas também garantem emprego e renda para diversas pessoas, especialmente para os moradores. Além de costureiras, ritmistas e designers diretamente envolvidos no Carnaval, a cadeia produtiva também envolve os setores de transporte, hospedagem, alimentação, bebida, instrumentos musicais, entretenimento e serviços gráficos, fonográficos e de mídia.

Justamente em razão de suas raízes, as escolas comumente possuem interesse pelo desenvolvimento de projetos sociais voltados aos moradores de suas comunidades. Geraldo Rezende e Leandro Beneditini Bruzadin (2015, s/p) afirmam que:

Ao analisar todo o contexto de perseguição aos sambistas nos primórdios da história deste estilo musical, por possuírem origem negra, e se disseminarem inicialmente nos morros e periferias das cidades e constituindo em sua maioria população de baixa renda, pode-se traçar um paralelo e considerar que a busca pela inclusão social das escolas de samba atualmente é, na verdade, uma continuidade da busca pela inclusão social e cidadania do povo pobre e do próprio samba: tendo este superado o preconceito e conquistado destaque no cenário cultural, as escolas de samba lutam agora para que seus protagonistas façam valer sua cultura, arte e estilo de vida e alcance a inclusão na sociedade.

Priscila Fernandes de Castro Henriques e Leandro Henrique Simões Goulart (2014, p. 05) pesquisaram o trabalho acerca da efetivação de direitos sociais da criança e do adolescente realizado pela Estação Primeira de Mangueira, concluindo que a agremiação promove a concretização desses direitos por meio de diversos projetos sociais desenvolvidos pela escola. Além de produzir desfiles de carnaval, a comunidade da Mangueira passou a contar desde 1987 com inúmeros projetos sociais ligados à educação, cultura, esporte, lazer e mercado de trabalho. Devido a esse fato a escola agregou parceiros na construção de uma rede de colaboração na criação e viabilização de projetos sociais que nos dias de hoje já lhe renderam três prêmios: dois da BBC de Londres e um da UNICEF, como melhor projeto social da América Latina, e também como programa exemplar para o terceiro mundo.

De acordo com informações colhidas no site da escola (INSTITUTO MANGUEIRA DO FUTURO, 2018), o primeiro projeto social desenvolvido pela Mangueira foi um programa esportivo voltado tanto para jovens quanto para pessoas da terceira idade. Hoje, o Centro de Referência Esportiva possui equipes de atletismo, basquete, futebol, ginástica rítmica, natação, boxe e levantamento de peso. Também realiza trabalhos específicos com a terceira idade e com pessoas portadoras de deficiência. Na área da cultura é desenvolvido o projeto Mangueira do Amanhã e o Projeto Dançando Para Não Dançar, em que são oferecidas oficinas de dança e música. No campo da educação, tem-se a Escola Tia Neuma, o Santa Mônica Centro Educacional, o Ciep Nação Mangueirense Governador Leonel de Moura Brizola e a UniverCidade.

Em solo gaúcho, tem-se o exemplo da Sociedade Recreativa e Beneficente Estado Maior da Restinga, que recebeu da Câmara Municipal de Porto Alegre a Comenda Porto do Sol pelos serviços prestados à cidade. Lembrando que o Bairro Restinga tem um dos maiores índices de criminalidade de Porto Alegre, o presidente da entidade destacou o trabalho social entre a sua comunidade:

O Carnaval é nossa atividade-fim. As escolas de samba são centros de cultura e lazer, mas a nossa maior vitória e o que mais nos dá orgulho é o trabalho que fazemos na recuperação e reinserção de pessoas na sociedade, com geração de emprego e renda. Os equipamentos da Tinga estão à disposição dos porto-alegrenses na luta contra a drogadição (CAMARAPOA, 2018, s/p).

As escolas de samba são entidades importantes para suas comunidades e para todo o país. São a expressão do orgulho popular. A exaltação e o grito de resistência da cultura negra, muitas vezes atacada e subalternizada por diversos setores da sociedade. Geram renda, promovem e compartilham saberes de um jeito descontraído

e alegre, mas sem deixar de ser questionador e reflexivo. Promovem a multiculturalidade e a interdisciplinaridade. Mudam vidas, incentivam vocações artísticas e profissionais, muitas vezes contribuindo para o distanciamento de jovens do mundo do crime e das drogas, enfim, promovem direitos sociais e garantem a dignidade de muitos cidadãos invisíveis para o Estado e para a sociedade.

4 | O DESFILE DE 2018 DA BEIJA-FLOR: MONSTRO É AQUELE QUE NÃO SABE AMAR – OS FILHOS ABANDONADOS DA PÁTRIA QUE OS PARIU

A Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis, segundo as informações da obra (LIESA, 2018), apresentou ao mundo no carnaval de 2018 o tema *Monstro é Aquele que Não sabe amar – Os Filhos Abandonados da Pátria que os Pariu*, citando referências bibliográficas como *Frankenstein*, da autora inglesa Mary Shelley. Aproximando a ficção da realidade, a escola exalta o amor em seu samba-enredo, questionando se o monstro é a criatura repugnante ou se é o criador, tal como pode ser observado no seguinte trecho de sua sinopse:

A ficção do monstro do Dr. Victor Frankenstein nos coloca frente a frente à nossa capacidade de repudiar o que é estranho e diferente, de negar amor ao que não compreendemos. O ser criado em laboratório a partir de pedaços costurados rusticamente, e da ausência de ética e de limites, não foi reconhecido como um semelhante porque possuía aparência anormal e feia, e acabou sendo excluído, repudiado e renegado pelo próprio pai. A estranha criatura, abandonada, sozinha, incompreendida e entregue à própria sorte, se transformou em anjo caído, revoltado pela falta de amor. Mas, quem é o verdadeiro monstro nessa estória? A criatura de aparência repugnante, ou o criador, com seu egoísmo, seu orgulho, sua arrogância e seu coração corrompido? Essa obra vai completar 200 anos, mas tem muito a nos dizer das diversas mazelas que atualmente corroem a integridade moral e espiritual de uma sociedade onde a desigualdade se alimenta do descaso; formando uma geração dominada pelo caos, vitimada pelo abandono, e que vive à mercê de seres humanos bestiais, que menosprezam tudo e à todos que lhes pareçam inadequados e fora dos padrões estabelecidos (LIESA, 2018, p. 317).

De uma forma bastante descontraída e animada, porém crítica e reflexiva, a escola surpreendeu o público com uma analogia contemporânea suscitada através da perspectiva de espelhamento, trazendo à tona uma reflexão acerca das mazelas sociais mais gritantes no Brasil. Sua narrativa baseou-se em 05 (cinco) setores: 01) A Introdução do Argumento – “Frankenstein ou o Prometeu Moderno”; 02) A Ambição e a Ganância; 03) O Abandono; 04) A Intolerância; 05) A Redenção.

O primeiro setor da Escola descreve a ambientação onde começa a se desenrolar a trama: geleiras e icebergs em meio ao Oceano Ártico. O carro Abre-Alas representa o navio do Comandante Robert Walton, que promove o resgate do Dr. Victor Frankenstein. Neste setor, a escola revisita as memórias de Victor Frankenstein e o momento em que traz à vida “o infeliz monstro”. Nesta passagem, a escola contrapõe o brilhantismo do jovem_ cego pela busca da imortalidade e da glória pessoal_ ao ser por ele mesmo criado, de uma aparência tão monstruosa, mas ao mesmo tempo tão necessitado de

amar e de ser amado.

No segundo setor, a escola trata de ambição e ganância. Observa que estas são os principais arquétipos do Dr. Victor Frankenstein e também traça um paralelo com a realidade brasileira, ilustrando os espaços de criação e as fábricas brasileiras de monstros: Congresso Nacional e o Palácio do Planalto, escândalos de corrupção e desvios milionários dos cofres públicos, o pútrido esquema das licitações que envolvem as grandes empreiteiras e as unidades prisionais (verdadeiras universidades do crime). Em seu segundo carro alegórico, Brasília foi retratada como “capital dos monstros”. Na alegoria, a sede da Petrobrás se mistura com uma favela.

O terceiro setor aborda o abandono da criatura por parte de seu criador e faz uma análise comparativa com os filhos abandonados do Brasil. A escola aborda o descaso em que são tratados os brasileiros, ilustrando problemas que vão desde a violência e insegurança da população até o descaso com o meio ambiente. O quarto setor trata da intolerância, deixando transparecer a ideia de conflito entre criador e criatura, já que esta testa a capacidade daquela de aceitar o que é estranho e diferente, levando-a, muitas vezes, a negar amor ao que não é compreendido. Neste espaço são retratadas a intolerância religiosa, de gênero/opção sexual, racial, a xenofobia e até mesmo a intolerância desportiva.

No quinto setor, a escola trata da redenção da criatura e passa sua principal mensagem: a necessidade e importância do amor. Mais do que isso, a escola defende que “o Carnaval é uma possibilidade concreta de salvação” (LIESA, p. 315). Por meio de figuras carnavalescas típicas _ o Rei Momo, pierrô, colombina e arlequim, dentre outros_ clama-se por paz. E dessa forma, a escola passa o seu recado:

Por que o povo do Samba quer libertação, e para isso, dá voz às ruas, exercendo a sua cidadania no palco mais democrático e diversificado da nossa Cultura Popular; unindo irmãos ávidos por redenção, por que já não aguentamos mais carregar nos braços o resultado de desamor no coração. E como homenagem ao exemplo do que é saber amar, uma revoada de beija-flores celebra, na Apoteose, os 70 (setenta) anos de história que a Beija-Flor de Nilópolis está prestes a completar nesse ano de 2018. Uma Escola de Samba que demonstra, na prática, através de 40 (quarenta) anos de projetos e trabalhos sociais, que sabe cuidar de sua comunidade; que com amor, assistência e educação, é possível sim transformar a vida de seres humanos, deixando o seu recado para quem não sabe cuidar e para quem nega o amor: Vem aprender na Beija-Flor!!! Por que Monstro, é Quem Não Sabe Amar! (Liesa, p. 367)

A escola consagrou-se a grande campeã do carnaval de 2018. Mais do que angariar o título máximo da disputa, cumpriu o seu papel social de promover a reflexão e a crítica acerca da realidade brasileira a partir da obra literária da autora inglesa Mary Shelley. Esse paralelo entre ficção e realidade poderia ter sido proposto em qualquer sala de aula de qualquer rincão deste país, mas foi trabalhado de uma forma criativa e descontraída no barracão da escola para ser desenvolvido em uma grande apresentação teatral ao ar livre.

A ficha técnica revela que diversos profissionais envolveram-se na construção

do desfile: advogados, pedreiros, eletricitas, engenheiros, costureiras, dentre outros (LIESA, p. 367), contando a escola com grande número de integrantes oriundos principalmente da comunidade, muitos envolvidos diretamente na produção do desfile. Inegável, portanto, o compartilhamento de saberes. Promoveu-se crítica literária e social para um público predominantemente popular, subalternizado e silenciado pela colonialidade. Houve, portanto, a promoção do direito social à educação, por um viés decolonial.

A educação é um direito social expressamente previsto no artigo 6º, *caput*, da Constituição Federal. Ainda, conforme artigo 205 da Carta Magna, é um direito de todos, devendo ser promovida e incentivada por toda a sociedade, visando a formar indivíduos plenamente desenvolvidos, aptos para o exercício da cidadania e para o trabalho. Educação é busca pelo conhecimento, é produção e compartilhamento de saberes. Ao final, o que a sociedade espera é a formação de cidadãos conscientes do seu papel social e aptos a viver e contribuir para o meio em que estão inseridos.

Ocorre que a complexidade e a diversidade dos seres humanos afastam a adoção de uma forma única para a efetivação do direito social à educação. Muitos jamais se interessarão pelo conhecimento produzido no mundo acadêmico ou segundo a educação tradicional. É possível que tenham acesso a uma formação plena longe da academia. A obtenção de um diploma ou de um título acadêmico não é certeza de humanidade, cidadania, reflexão e crítica social. É possível que alcancem a plenitude, a felicidade e que sejam cidadãos aptos para a cidadania e para o trabalho, assim como quis o constituinte, longe dos bancos acadêmicos.

Não se pretende aqui dizer que o conhecimento produzido na academia é dispensável ou que não é importante. Jamais. O que se pretende, no entanto, é demonstrar que existem outras formas de produção e de compartilhamento de saberes também importantes. Ideal seria o mundo em que estas fontes de produção de saberes dialogassem, sem hierarquia, complementando-se umas às outras. E no chão de uma escola de samba é possível verificar esse diálogo dos saberes.

CONCLUSÃO

Os estudos decoloniais questionam verdades produzidas pela moderna perspectiva de mundo, forjadas em relações de poder que legitimam certos corpos e saberes em detrimento de outros, subalterizados e postos à margem da fruição de inúmeros direitos constitucionalmente previstos. Daí a revalorização de conhecimentos produzidos por comunidades locais, tais como aquelas próprias de escolas de samba, como os aqui apresentados. Inúmeras vezes, exemplo de resistência da cultura afrodescendente e, igualmente, de moradores da periferia, muitas vezes aliçados da proteção estatal e subalternizados pela colonialidade do poder.

A arte produzida nestes recantos pode ser compreendida sob uma perspectiva

decolonial e, mais do que isso, como um valioso instrumento de concretização de direitos sociais. Essas agremiações são entidades importantes para suas comunidades, expressão de orgulho, exaltação e resistência da cultura negra e da cultura popular. Geram renda, promovem e compartilham saberes de uma forma descontraída, alegre e reflexiva. E demonstram como os diálogos entre arte e direito podem suscitar outras alternativas a soluções estatais ainda profundamente imbricadas em jogos modernos de poder e de saber.

A Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis consagrou-se a grande campeã do carnaval carioca de 2018. Mais do que angariar o título máximo da disputa, cumpriu o seu papel social de promover a reflexão e a crítica acerca da realidade brasileira a partir da obra literária da autora inglesa Mary Shelley. Esse paralelo entre ficção e realidade poderia ter sido proposto em qualquer sala de aula de qualquer rincão deste país, mas foi trabalhado de uma forma criativa e descontraída no barracão da escola para ser desenvolvido em uma grande apresentação teatral ao ar livre, atingindo um público predominantemente popular, subalternizado e silenciado pela colonialidade. Houve, portanto, a promoção do direito social à educação, por um viés decolonial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina Corrêa de. A cultura legal emergente latino-americana: o pluralismo jurídico rompendo os laços imperialistas no direito. **Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 1, n. 1, p. 38-50, jun., 2011.

CAMARAPOA. **Câmara Municipal de Porto Alegre**. Câmara homenageia trabalho social realizado pela Tinga. Disponível em: <http://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/camara-homenageia-trabalho-social-realizado-pela-tinga>. Acesso em 06 de setembro de 2018.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a Antropologia Jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

DIAS, Renato Duro. Interdição de Gênero: a lei que silencia o corpo. In: TRINDADE, André Karam; GALUPPO, Marcelo Campos; SOARES, Astreia (orgs.). **Direito, Arte e Literatura**. Florianópolis: CONPEDI, 2015. p. 467-484.

DUONG, Wendy Nicole. Law is Law, Art is Art and shall the two ever meet? – Law and Literature: the comparative creative processes. **Southern California Interdisciplinary Law Journal**, v. 15:1, p. 01-42, 2005.

FAGUNDES, Mari Cristina de Freitas; HENNING, Ana Clara Correa. “Cara pra Bater, mas sem Covardia, o Tapa Vai Doer, Barriga Vazia”: problematizando o sistema de justiça criminal e suas verdades a partir da pesquisa empírica com compositores de rap. **Revista Cognitio Juris**, ano VII, n. 17, p. 144-172, jun., 2017.

FLORES-LONJOU, Magalie. Uma experiência francesa de ensino do Direito através do cinema. In: LEITE, Maria Cecília Lorea (org.). **Imagens da justiça, Currículo e Educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 137-146.

- FRANCA FILHO, Marcílio; LEITE, Geilson Salomão; PAMPLONA FILHO, Rodolfo (orgs). **Antimanual de Direito & Arte**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- GALERIA DO SAMBA. **Estação Primeira de Mangueira**: Carnaval de 2015. Disponível em: <http://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/estacao-primeira-de-mangueira/2015/>. Acesso em 12 de agosto de 2018.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 2008.
- GONZÁLEZ, José M. González García. **La Mirada de la Justicia**: ceguera, venda en los ojos, velo de ignorancia, visión y clarividencia en la estética del derecho. La Balsa de la Medusa: Madrid, 2016.
- GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. Educação não-formal na escola de samba. **Associação Nacional de Pesquisa em Educação**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-3939.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2018
- GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- GRÜNE, Carmela (org). **Samba no Pé & Direito na Cabeça**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- HENNING, Ana Clara Correa. **Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica**: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.
- HENNING, Ana Clara Correa. **Relações Jurídicas de Uso e Apropriação Territorial em Comunidades Quilombolas Brasileiras**: embates de poder e decolonialismo jurídico sob lentes etnográficas e etnodocumentárias. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Doutorado em Direito, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.
- HENRIQUES, Priscila Fernandes de Castro; GOULART, Leandro Henrique Simões. Samba como efetivador dos direitos sociais da criança e do adolescente. *In*: NOGUEIRA, Bernardo Gomes Barbosa (ed.). **Letras Jurídicas n. 02**. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2014. p. 415-422. Disponível em: https://issuu.com/publicanewton/docs/letras_juridicas_n2. Acesso em 27 de junho de 2018
- INFOPEN. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, 2017.
- INSTITUTO MANGUEIRA DO FUTURO. Disponível em: <http://www.mangueiradofuturo.com.br/>. Acesso em 27 de junho de 2018.
- LEITE, Maria Cecília Lorea (org.). **Imagens da justiça, Currículo e Educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- LEITE, Maria Cecília Lorea; VAN-DÚNEM, José Octavio Serra; HENNING, Ana Clara Correa (orgs). **Contemporaneidade, Imagens da Justiça e Ensino Jurídico**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2016.
- LIESA. Liga das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. **Abre-Alas**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://liesa.globo.com/2018/por/03-carnaval/abrealas/index.html>. Acesso em 12 de agosto de 2018.
- MIGNOLO, Walter D. La opción descolonial. *Letral*, n. 01, p. 04-22, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica (II), pensamiento independiente y libertad de-colonial.

Revista de Estudios Críticos Otros Logos, ano 01, n. 01, p. 08-42, 2010.

MONTES, Isaac Caetano. A “obra de arte total” das escolas de samba, particularidades de um carnaval operístico. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, Rio de Janeiro, v. 13. n. 2, p. 33-53, nov., 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap/article/viewFile/19180/22162>. Acesso em 27 de junho de 2018

MORAIS, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 33 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira**. Organização e tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

OLIVEIRA, Eliene Rodrigues de; SOUSA, Jaqueline Fernandes. Teatro no Direito: um relato de memórias. **II Encontro Internacional de Direito Culturais**, Fortaleza, UNIFOR, 09 a 12 de outubro, 2013.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de (org.). **Novas Contribuições à Pesquisa em Direito e Literatura**. Florianópolis: UFSC, 2012.

PARAÍSO DO TUIUTI. **Desfile Completo de 2018**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RkVKiEzQMUw>. Acesso em 12 de agosto de 2018.

REZENDE, José Geraldo de; BRUSADIN, Leandro Benediti. A responsabilidade social das escolas de samba brasileiras e sua ação na comunidade paulistana. Contribuciones a las Ciencias Sociales, n. 30, oct-dec, 2015. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/samba.html>. Acesso em 12 de agosto de 2018.

ROBSON, Peter. Women Lawyers on TV – the British Experience. **NAVEIÑ REET: Nordic Journal of Law and Social Research**, n. 5, p 101-116, 2014.

SOUSA, Ana Maria Viola de; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. Direito e Cinema - uma visão interdisciplinar. **Revista Ética e Filosofia Política**, n. 14, v. 2, p. 103-124, out., 2011.

STRECK, Lenio Luiz; TRINDADE, André Karan (org.). **Direito e Literatura: da realidade da ficção à ficção da realidade**. São Paulo: Atlas, 2012.

TRAMONTE, Cristiana. **O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TURETA, César; ARAÚJO, Bruno Félix von Borell. Escolas de Samba: trajetórias, contradições e contribuições para os estudos organizacionais. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 20, n. 64, p. 111-129, jan.-mar, 2013. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11230>. Acesso em 27 de junho de 2018

VALERIO, Nitrato Izzo. Interprétation, musique, droit: performance musicale et exécution de normes juridiques. **Revue Interdisciplinaire d'Études Juridiques**, v. 58, p. 99-127, 2007/1.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo e crítica do constitucionalismo na América Latina. **Anais do IX Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, ABDConst, 2011. p. 143-155.

WOLKMER, Antonio Carlos; HENNING, Ana Clara Correa. Aportes Saidianos para um Direito (Des) Colonial: sobre iconologias de revoluções e odaliscas. **Revista Sequencia**, Florianópolis, n. 77, p. 51-88, nov., 2017.

APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO E O CURRÍCULO ESCOLAR

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

RESUMO: Este artigo é resultado de algumas análises e apontamentos de reflexões em torno da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Escolar. Propomo-nos identificar, nos discursos de alguns organismos oficiais e publicações em revistas científicas dos mais variados autores, o que dizem sobre a temática. Com base no filósofo Michel Foucault (1983, 2004), buscamos analisar os discursos em torno da construção do documento da BNCC nas falas dos autores (as). Quais sentidos encontrados nas produções analisadas são atribuídos à política curricular. E como se caracteriza a construção do documento. Quais sentidos encontrados nas produções analisadas são atribuídos à política curricular. Que pontos de tensão são assinaladas por esses sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular, análise do discurso, Currículo.

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços e dos sinais de uma crise política no Brasil e por consequência na educação, torna-se crucial buscar debater

e discutir no sentido de estar-se atento e mostrar aos sujeitos a sua autonomia e de modos de existência, a ética, o respeito as individualidades pessoais em um mundo cada dia mais complexo. A educação como instrumento de resistência e de enfrentamento, aberto a reflexão, o questionamento às formas autoritárias de produção do tecido social. Desse modo, pesquisar o autoritarismo na educação por meio de metodologias que destoam do ambiente escolar disciplinado, transformados em corpos educados a exemplo os grupos de estudos independentes, as comunidades e suas características, as artes, a música etc., compreendendo formação cidadã como espaço de alteridade.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado, a docilidade, do corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes, em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

A história da educação nos mostra que tudo isso está muito longe da verdade: a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o

disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram e ainda estão preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Para Michel Foucault 1987, é possível perceber as inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis, para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos. Na verdade, nos textos antigos é possível perceber, claramente, o quanto o corpo fala sobre a alma, o quanto ele está implicado e envolvido na sua construção e também na construção da inteligência, da razão, enfim, na construção do sujeito. Uma postura alinhada, que supõe muito mais do que uma forma de posicionar as costas ou os membros ao longo do corpo, ela é indicativa de uma retidão de caráter.

Em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instaurou a discussão em torno do papel do Estado na elaboração, implementação e regulação de uma proposta curricular nacional para a educação básica, suscitando posicionamentos favoráveis e contrários a centralização curricular via Ministério da Educação (MEC).

Foucault (2001) aborda que a linguagem, os discursos e as verdades são lugares de permanentes lutas, algo que progride no tempo. São procedimentos que permitem fazer circular o poder. Portanto, entender as trocas e os embates dispersivos entre os ditos e não ditos de um determinado objeto discursivo é uma maneira de entender e de alcançar os efeitos pensantes das superfícies que podem estar sendo ocultados para produzir modalidades de novos sujeitos, por isso conferir diversos ditos e não ditos sobre a Base Nacional Comum Curricular que entrecruzaram as operações semióticas desse sistema é um dos nossos objetivos.

Os defensores da centralização acreditam que o controle e a regulação dos currículos pelo Estado é uma estratégia importante para a garantia da qualidade do processo de ensino aprendizagem por meio da uniformização/padronização dos conteúdos escolares em contraposição a autonomia dos sistemas, das escolas e dos professores na definição do currículo escolar.

O texto da BNCC foi produzido em um contexto complexo no qual, diversos eventos e estratégias articulam-se: o golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff, as tentativas de rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação e a outras esferas sociais, como do trabalho e previdência social; as pressões do movimento “Escola sem Partido”, o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC, as pressões de setores do governo Temer, para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do Conselho Nacional de Educação.

APONTAMENTOS CONTRÁRIOS À IMPLANTAÇÃO DA BNCC

Em outubro de 2013 houve um evento em Campinas, São Paulo - Brasil. Desta vez, o foco da conferência foi especificamente sobre o desenvolvimento de padrões comuns de currículo.

Susan Pimentel, da Student Achievement Partners, além de Francisco Soares (atual presidente do INEP, foi a principal autora do Núcleo Comum de Alfabetização e do vice-presidente do Conselho Administrativo de Avaliação Nacional que aconselha sobre o Avaliação do Progresso Educacional (NAEP), o relatório nacional dos EUA cartão. Michael Cohen é o presidente da Achieve Inc., uma organização sem fins lucrativos financiado pela Fundação Gates e pelo governo federal dos EUA. Conseguir defender o Currículo Básico Comum e participou de seu processo de redação e, posteriormente, elaborou testes padronizados e consultoria alinhada com o Common Core. Complementarmente, No dia seguinte, outro seminário foi realizado em São Paulo, organizado por CONSED e apoiada pela Fundação Lemann, realizada no Insper (um instituição de ensino superior) com o estudioso Michael Young, de Inglaterra, como principal orador.

Classificamos, aqui, as produções que se posicionaram não favoráveis a implantação da Base Nacional Curricular Comum, por considera-la como: práticas de influência e controle na tentativa de homogeneidade; política neoliberal; vinculada à políticas de avaliação; instrumento de regulação; reprodução da experiência internacional e atendendo aos interesses políticos e econômicos internacionais e a formulação deixou-se impregnar por setores empresariais que, com superficialidade, defendem que o principal problema da educação brasileira é de fundamento gerencial.

A BNCC torna desafiadora para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos estudantes e professores, na medida em que os saberes desses atores são excluídos do processo de ensino e de aprendizagem, no âmbito do currículo.

Um aspecto importante a ser levantado é que a BNCC traz a concepção de currículo neutro, algo que não é possível. O que se percebe é que essa noção associada àquela de Educação tecnicista e manufatureira, em que se promove a segmentação e setorização dos saberes na formação dos professores, desaguando na construção de mentalidades fragmentárias, sem noção da totalidade.

Para Peters (2000) chama este movimento de pensamento pós estrutural, “questiona o cientificismo das ciências” e adota “uma posição antifundacionalista em termos epistemológicos” (p. 39). Além disso, é possível perceber o questionamento das questões de representação, característico da chamada filosofia da diferença, o que representa “uma enorme influência sobre as diversas análises das configurações políticas da contemporaneidade” (p. 41).

Os apontamentos dos autores nos mostram que, em alguns dos seus estudos, Santos 1996, p.19 traz questões voltadas ao conhecimento e à ciência. Ele entende que “quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a

aplicação e não é afetado por ela”. Também considera que, nessa aplicação, assume-se “uma única definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a, escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas”.

Machado e Lockmann, 2015, aborda o caráter pós-estrutural de análise e avaliando que o poder está dissipado em todo sistema social e relacionado intrinsicamente ao saber, algumas das produções deste grupo abarcam que a principal intensão da política da BNCC é no interesse da padronização das condutas dos indivíduos, no sentido de governá-los.

A organização escolar, o currículo escolar também é penetrado por relações de poder e dominação, refletidas em sua cultura e nos saberes que a alimentam, saberes permeados de ambiguidade, distantes da vida cotidiana, que dependem quase que exclusivamente da comunicação escrita e se adaptam mais comumente a procedimentos de avaliação formal

Desta forma, para os autores (as), a BNCC se mostra vulnerável, porque se propõe dominar algo que é puramente um movimento, coloca-se uma tentativa do controle curricular. Sendo assim a partir da perspectiva foucaultiana, produzem-se “corpos dóceis”, isto é, corpos obedientes e “bonzinhos”, que não contestam e que apenas se deixam instruir. Assim sendo, o modo de subjetivação capitalístico implica uma “tecnologia do corpo social” a biopolítica, uma modalidade de poder e de governo sobre as populações. Na busca em regular e controlar tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população, o objeto por excelência do poder é a vida como um todo.

Para Foucault, 2008 assim, como a biopolítica é uma modalidade de poder e de governo sobre as populações: é a gestão da própria vida. “É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de ‘população”.

Compreende a capacidade de gerir a própria vida. Os sujeitos devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

Macedo (2015) aborda que os agentes políticos privados estão ávidos por incorporar vigorosamente à educação pública uma lógica empresarial contemporânea. A escola como empresa. Aliás, dentro dessa lógica, toda atividade humana organizada pode ser uma empresa. E uma empresa visa resultados e esses resultados devem ser medidos.

Em outros termos, esses grandes grupos econômicos desejam transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle. Embora objetivos e avaliações devam ser assuntos caros à educação, incorporar uma lógica empresarial, que desconsidera o que não pode ser medido e dá centralidade aos resultados, pode ser altamente nocivo.

A intenção explícita para a população é que a discussão proposta pelo MEC sobre a BNCC é que ela teria como princípio aprofundar a interlocução entre o pensar e o fazer pedagógicos no cotidiano das escolas no tocante ao tema Ética e Educação, realizando estudos, levantamento das produções existentes na leituras sobre o tema, pesquisas, debates, trocas de relatos de experiências, discussões sobre os documentos oficiais e a BNCC, temáticas enfatizadas: conceitos de Ética, relações entre Ética, Educação e Escola, Educação Ambiental, Imagens, Conhecimento, Religião, Embora objetivos e avaliações devam ser assuntos caros à educação, incorporar uma lógica empresarial, que desconsidera o que não pode ser medido e dá centralidade aos resultados, pode ser altamente nocivo.

Macedo 2015, defende que a BNCC tem como modelo a experiência estadunidense do Núcleo Comum (*Common Core*), com centralidade nos objetivos e em padrões de avaliação. Por trás disso, há o que a Fundação Itaú Social chama de “paradigma de colaboração integrativa” entre o público e o privado que, mais que organização e produtividade, “visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la”.

Agentes políticos privados estão sequiosos por incorporar robustamente à educação pública uma lógica empresarial contemporânea. A escola como empresa. Além do mais, dentro dessa lógica, toda atividade humana disposta pode ser uma empresa. E uma empresa visa bons resultados e esses resultados devem ser calculados.

E esses grandes grupos econômicos desejam instrumentalizar à educação pública uma ideologia de produtividade, racionalidade e controle. Ainda que os objetivos e as avaliações devam ser temas caros à educação, incorporar uma lógica empresarial, que não considera o que não pode ser ajustado e dá centralidade aos resultados.

Mais do que a especificidade do interesse de uma ou outra instituição, seja brasileira ou estrangeira, há uma força maior caracterizada pela transposição das lógicas empresariais aos bens públicos e pela política dos resultados, das metas.

Pode-se também tecer analogias entre a avidez por resultados e a atual política de democratização do ensino público no Brasil. Como escreveu Christian Dunker em recente artigo, trata-se de uma democratização precária, uma inclusão sem estruturas suficientes para a permanência qualitativamente significativa dos incluídos na escola. O objetivo são os números.

Uma democratização que desvia das diferenças múltiplas da expressão da sexualidade, dos fazeres, das etnias, favorecendo uma organização social mais intolerante que produz leis mais desiguais e estigmatizantes em uma sociedade de massas e plural.

Para Bhabha 2003, p.188 o autor salienta que, a partir da análise do contexto colonial que põe lado a lado, como campos opostos, culturas pré-constituídas, e, ao mesmo tempo, cria estratégias normalizantes, as quais, por meio de uma autoridade cultural, permitem generalizações, abre-se espaço para o movimento ambivalente,

que implica uma parcialidade na incorporação da cultura nativa e outra parte que é incognoscível, numa inscrição dupla que emerge como incerteza e abala a autoridade da cultura.

São experimentos de aprisionamento dos procedimentos de concepções e de produtos curriculares que advêm por meio de determinações oficiais de currículo para as escolas brasileiras, regularizado de maneira racional tecnológica, instrumental e conteudista.

Na tentativa de estabelecer outras conexões entre os discursos e pensamentos deste grupo, Santos propõe um projeto educativo que o denomina como emancipatório, ele discute sobre o papel do conhecimento científico para esse projeto. Para o autor, “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social” (p. 17), que se estabelece num processo de conflitualidade.

Pereira e Oliveira 2015, abordam que a proposta da BNCC valoriza determinados conhecimentos em detrimento de toda uma pluralidade existente, pois subtrai determinados saberes e culturas, legitimando e validando a produção hegemônica monocultural nesse caso, das lógicas interiorizadas de valores da economia e do mercado, mas também de toda e qualquer diferença étnica/cultural que não corresponda à cultura dominante.

A reforma da educação se alia, indistintamente e discursivamente, de diversas formas, ligadas a uma rede global de ideias políticas e formas de política. O Brasil está em uma questão particular em um continuum de mudança que faz interconecção e contrapõe a uma mudança global na forma e modalidades do estado e concomitante maneiras de governar diversamente, questionar as relações entre política, processo político e política democrática.

Gabriel 2015, a BNCC trata-se de um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagônica de pluralidade e discorrem ser a BNCC “um projeto de domínio de uma identidade, a ser moldada por um conhecimento legitimado socialmente e externo ao sujeito que só poderá se constituir como

A Mobilização para os Padrões Nacionais de Aprendizagem se descreve com um grupo para promover equidade e alinhar os elementos do sistema educacional no Brasil. Para o grupo, criar este currículo funcionará como “uma espinha dorsal para o direitos de aprendizagem de cada aluno, para formação de professores, para materiais de ensino e avaliações externas.

Em seus princípios eles afirmam que a deve ser focado nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais; ser claro e objetivo; ser sustentado por evidências de pesquisa e ser obrigatório para todas as escolas e o país.

Em se tratando de currículo e suas inter-relações com a cultura explica que em um currículo multiculturalista a diferença, mais do que tolerada ou respeitada é colocada permanentemente em questão, portando nessa perspectiva, não existe nenhuma

posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais.

Ball (2005), aborda que os trabalhos que deram destaque a subsídios discutidos quando analisa a cultura da performatividade, os efeitos da globalização e da política neoliberal para a educação, firmam que o documento é caracterizado como uma listagem de objetivos, pautados em dimensão regulatória e restritiva, que vai ao encontro de uma formação crítica e emancipatória. Salientamos ainda, a respeito do ciclo de políticas, a inclusão posterior, pelo próprio proponente (BALL, 1994), de dois outros contextos a serem considerados nas análises: o contexto de resultados e o contexto da estratégia política. A BNCC é entendida como uma política neoliberal, vinculada à política de avaliação, uma vez que se apresenta como referência para os sistemas de avaliação, manifestando a relação com o momento internacional de surgimento do modelo de “currículo nacional” e que por meio da proposta buscam-se padronizações curriculares globais.

Os recursos financeiros e recursos sociais estão sendo implantados para mudar a cenário da educação no Brasil e a experiência da educação em Escolas brasileiras. Em tais relações público-privadas opacas, torna-se desafiador, se não impossível, identificar precisamente o papel interpretados por diferentes atores políticos e responsabilizá-los. Por exemplo, embora concordemos com que a Fundação Lemann teve um importante papel na mobilização e na formulação da Base Nacional Curricular Comum não foi possível determinar o seu papel na agenda e sua construção de rede. Nesse sentido, há uma necessidade urgente de mais pesquisas que se concentram em novos sites, novos atores e novos processos de política além do próprio estado, e na verdade além do estado-nação, como educação pesquisa política, no Brasil e em outros lugares, geralmente continua focada sobre o próprio estado e os atores e processos políticos tradicionais.

A estrutura da BNCC para o Ensino Médio indica os componentes curriculares, formados apenas por Português e Matemática, sendo o restante organizado em áreas do conhecimento. Porém, os detalhes da proposta e organização ainda são desconhecidos. A partir da homologação, a revisão dos currículos nos estados e municípios tem como prazo máximo o ano letivo de 2020. No site “Movimento pela Base” já é possível consultar guias para gestores e professores sobre como interpretar e implementar a BNCC.

Para Palafox, 2015, a elaboração do documento da BNCC pauta-se no contexto político que elabora parâmetros e diretrizes, fundamentadas em orientações filosófico-pedagógicas para controlar as práticas dos profissionais da educação. Conclui que o projeto é nortado pelas “teorias científicas e orientações oriundas dos mais diversos organismos internacionais interessados, fundamentalmente, em manter e reproduzir o modo de produção capitalista do jeito que está”. Ferreira (2015) é então contundente em afirmar que não faz sentido um documento de BNCC em face dos documentos existentes que já corporificam uma base.

Lima Verde (2015) ,faz o questionamento em relação a ter atribuída à União a definição de conteúdos específicos, pois entende que, com base na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996), a eleição de conteúdos curriculares específicos não é delegada a nenhuma instância. É somente conferida à União a normatização de competências, diretrizes e bases reguladoras da Educação Básica. Portanto, para a autora, o empenho dessas iniciativas está na intenção de garantir um currículo detalhado para cada série e disciplina da educação básica, intencionando incentivar uma visão neotecnista de educação, reduzindo assim o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização daquilo que foi previamente selecionado para constituir o currículo.

A ANPED e a ABdC, 2015 ,apresentam algumas considerações acerca do seu posicionamento contrário ao documento de BNCC. A partir dos apontamentos expostos, separamos alguns pontos observados atribuídos à base curricular: lista de objetivos prioritariamente conteudinais, o sentido mercadológico que aponta para a tendência internacional, a centralização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização.

As análises que apresentamos dão força ao argumento de que a Base ainda não é está encerrada. O que a literatura aponta como aspectos favoráveis à implantação da BNCC.

Neste grupo, apresentamos os textos que, embora apresentassem importantes críticas sobre o documento, se posicionaram a favor da BNCC. A principal justificativa se deu na possibilidade do documento promover justiça social, garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim como também a BNCC foi apresentada como alternativa de mudança da lógica vigente que origina o currículo através das avaliações e livros didáticos.

Embora os discursos sobre os conhecimentos fundamentais como segurança de direitos e arrefecimento de desigualdades, seja através do discurso de que algumas diretrizes ou bases podem gerar a qualidade que a educação precisa pode estar relacionado historicamente com o antigo discurso da educação como e equalizadora de oportunidades.

ESCOLA, POLITICA E CURRÍCULO

Na arena dos debates sobre o currículo escolar, uma das manifestações mais explícita do obscurantismo é o movimento nomeado de Escola Sem Partido. Ao contrário do que defendem seus apoiadores, esse movimento não tem o objetivo de defender a escola perante prováveis ações de esforço e de transformar uma ou diversos sujeitos em benefício de determinado pretexto ou princípio, sistema de ideias ou fé político-partidário ou de sujeição ideológica.

Sua verdadeira finalidade é a concepção de uma atmosfera de censura ideológica,

ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de sentido a se submeter a escola pública aos pareceres da concepção de mundo dos perpetuadores do conservadorismo extremista da sociedade contemporânea. Não se trata, como pensam até mesmo alguns dos críticos desse movimento, da recriminação a alguns temas com que os defensores do movimento chamados e propagados como ideologia de gênero. A tentativa de censurar a discussão de questões de gênero nas escolas públicas é apenas a faceta mais aparente de um espectro de mundo que, no contorno, se opõe à propagação do aforismo científico, do enriquecimento artístico e do pensamento filosófico. Para Duarte, 2018, o obscurantismo beligerante não é um fenômeno novo.

Em 1964, instaurou a ditadura, diversos campos representativos das forças de direita constituíram no Brasil movimentos com particularidades de obscurantismo beligerante. Atualmente esse acontecimento aponta com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da internet tem se mostrado um terreno fértil para agressões violentas, caluniosas e difamatórias sem qualquer fundamento na objetividade dos fatos. Sendo assim, o obscurantismo é o maior favorecido das fake news.

Hayek, Friedrich August von, 1990, todo o arsenal educativo as escolas e a imprensa, o rádio e o cinema será empregado exclusivamente para disseminar as ideias, verdadeiras ou falsas, que fortaleçam a crença na justeza das decisões tomadas pela autoridade; e toda informação que possa causar dúvidas ou hesitações será suprimida. O provável efeito sobre a lealdade do povo ao sistema torna-se o único critério para resolver se determinada informação deve ser publicada ou não.

O obscurantismo não é simplesmente desconhecimento dos fatos, eventos, realidades, ideias, quando há o desconhecimento, nós estamos buscando conhecer. O obscurantismo é a luta contra o conhecimento, luta contra a razão, ele usa todas as suas energias para atacar qualquer atitude, o obscurantismo é uma luta pela escuridão.

Um exemplo é o do ataque ao trabalho escolar como aconteceu no segundo semestre de 2018 numa cidade do interior do Estado de São Paulo, alunos do 9º ano que realizaram uma discussão sobre LGBTfobia e intolerância religiosa na sala de aula e produziram cartazes sobre os temas. Um grupo de vereadores reacionários e conservadores invadiram a escola, e um deles até mesmo arrancou o trabalho dos alunos do mural. Nos cartazes, constavam frases de repúdio à intolerância religiosa, que é cometida majoritariamente contra religiões de matrizes africanas, como “intolerância religiosa é crime de ódio” e “somos todos iguais”. Sobre a LGBTfobia, os alunos colocaram ao centro a frase “ninguém precisa ser gay para lutar contra a homofobia”. A professora que leciona língua portuguesa e que promoveu a atividade com os alunos repudiou a atitude dos vereadores e afirmou: “A escola está aqui para isso, para promover a reflexão e o debate.

Neste episódio os vereadores, foram desrespeitosos, não por querer saber o objetivo, mas a maneira brutal de arrancar os cartazes, isso é uma questão de abuso de

poder”. São esses mesmos vereadores, assim como outras figuras notórias da direita reacionária e conservadora que perpetuam ideias como o projeto Escola Sem Partido, que busca impedir debates necessários no espaço acadêmico para a construção de uma educação que esteja à serviço do livre pensamento e da emancipação das crianças e adolescentes.

As justas e necessárias reações ao obscurantismo no campo da educação escolar e, mais especificamente, no que se refere às discussões sobre o currículo escolar, correm o risco de cair na armadilha dos obscurantistas se simplesmente insistirem na necessidade da escola debater os temas que a censura reacionária quer eliminar do ambiente escolar.

Partindo da pressuposição de que o currículo é uma construção cultural mesclada por aquilo que a escola ensina nas suas disciplinas e também todas as formas de aprendizagem e habilidades que queremos que nossos alunos tenham.

Para Veiga 2002, p.7 o Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito” a autora entende ainda que o currículo não é solidificado, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. A reflexão sobre isso é importante, porque, conforme afirma, “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares” O currículo não deveria ser apenas resultante de um jogo, para decidir quem tem mais poder sobre temas a serem incluídos ou eliminados, da mesma forma que não deveria ser caracterizado para acatar a demandas mercadológicas, como no caso das BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

O currículo escolar não deve estar nos jogos de poder e permeado de atitude beligerante, um país pode ser beligerante, ser também cunhado por ele, contudo a socialização do conhecimento é um ato político, não pode ser formas de dominação e opressão, uma vez que o automatismo é o oposto de liberdade .

O aprendiz na condição de aprendiz quando é livre em aprender, por exemplo a dirigir um carro ele, é também uma forma de internalizar o conhecimento para se ter desenvoltura e fluir naturalmente, segundo a natureza, paradoxalmente os sujeitos se libertam dos mecanismos quando eles internalizam.

Quando o sujeito aprende o seu conhecimento se torna irreversível, uma vez que, a aprendizagem não é reversível. A aprendizagem quando caminha a certo ponto de desenvolvimento e elaborações linguísticas, o raciocínio crítico é imediato torna-se irreversível.

Pela lógica dialética o sujeito tem uma identidade que está em permanente transformação, não há apropriação profunda rigorosa do existente, precisa-se superar a cultura e apropriar-se do que existe, a dialética entre objetivação e subjetivação os

sujeitos objetivados na cultura e apropriados de forma criativa da história.

O desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos e das riquezas de suas necessidades culturais e artísticas estabelece e consolida relações entre currículo escolar e acesso à liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC tem caráter normativo e não precisa passar por votação no Congresso nem sanção presidencial. Porém, ela ainda precisará ser homologada pelo ministro da Educação.

A base define o conteúdo mínimo que os estudantes de ensino médio de todo o Brasil deverão aprender em sala de aula, e deve ser implementada em cada estado conforme as realidades locais. A previsão é que as mudanças estejam em vigor no início do ano letivo de 2022.

O documento, porém, foi aprovado em 04 de dezembro de 2018, após diversos protestos de professores, que eram contrários. Algumas das cinco audiências públicas previstas pelo CNE entre maio e agosto nas cinco regiões brasileiras chegaram a ser canceladas após protestos.

Segundo Eduardo Deschamp, presidente da comissão da BNCC no CNE, o documento

Aprovado permite maior flexibilidade às escolas na distribuição dos conteúdos de maior parte das disciplinas. São 04 áreas de conhecimento, sendo que português e matemática ganham destaque porque estarão nos 03 anos do ensino médio. Antes da BNCC, o Brasil não tinha currículo nacional obrigatório, e as únicas disciplinas listadas por lei como obrigatórias no três anos do ensino médio eram português matemática, artes, educação física, filosofia e sociologia.

REFERÊNCIAS

ANPED, ABdC. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, ANPED, ABdC, 2015.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BALL, Stephen. (1994). Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham, Open University Press.

BALL, Stephen. (2012). Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary. New York, Routledge.

BRASIL. (1995). Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. BRASIL. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134(248), p. 27833-841, 23 dez.

BRASIL. (2010). Resolução MEC/CNE 04/2010. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de jul. BUTLER, Judith & ANASTASIOU, Athena.(2013). Dispossession: The performative in the political. Cambridge: Polity.

DUARTE, 2018 O **CURRÍCULO** EM TEMPOS DE OBSCURANTISMO BELIGERANTE

FOUCAULT, MICHEL. Nascimento da Biopolítica: Curso dado College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GABRIEL, Carmem Tereza. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015.

HAYKE, Friedrich August von. O caminho da servidão. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

MACEDO Elizabeth Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação LÜDKE, Menga. (1999). A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. Educação Brasileira, 21(42), p. 239-253. MACEDO, Elizabeth (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, 42(3), p. 716-737.

LIMAVERDE, Patricia. Base nacional comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo – Revista do Instituto de Estudos Sócio- ambientais- UFG, v.5, n.1, Jan./Jun., p. 78-97, 2015, Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/download/36348/18704>> Acesso em 16 de junho de 2018.

LOPES, Alice Casimiro. (2014). Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). Educação & Realidade, 39(2), p. 337-57.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014. Disponível em: . Acesso em: 13 novembro 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio B. (2010). A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In PARAÍSO, Marlucy A. Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo. Belo Horizonte, Autêntica. MOUFFE, C. (2003). La paradoxa democrática. Barcelona, Gedisa.

PALAFIX Gabriel Humberto Muñoz. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “por uma política curricular para a educação básica - contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). Revista Teias v. 16 • n. 41 • 223-249 • (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Talita Vidal Pereira e OLIVEIRA, Veronica Borges de. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. Revista Teias v. 15 • n. 39 • 24-42 • (2014) : Currículo, Políticas e Trabalho Docente

FUNDAÇÃO LEMANN, (2009). Saindo da inércia? Boletim da Educação no Brasil. São Paulo, Fundação Lemann.

Freitas, L.C., 2012. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc. 33 (119), 379–404.

Peroni, V.M.V., Caetano, M.R., 2016. O público e o privado na educação – Projetos em disputa? Retratos da Escola 9 (17). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. In: Peroni, V.M.V. (Ed.), Liber Livro, Brasília.

CAPITAL INTELECTUAL COMO FATOR PARA OBTENÇÃO DE VANTAGENS COMPETITIVAS

Danilson Costa do Nascimento

Faculdade Metropolitana da Amazônia/
Administração

Belém – Pará

Gilson Scholl Pires

Centro de Ensino Unificado do Piauí/
Administração

Teresina – Piauí

RESUMO: O capital intelectual define-se por ser um conjunto de ativos intangíveis compostos por diversos fatores, sendo percebido como a qualidade e a coerência do relacionamento entre a empresa, fornecedores e clientes internos e externos, bem como as ideias e insights demonstrados pelos envolvidos no processo de troca de conhecimento. O artigo teve como objetivo demonstrar, por meio de uma análise bibliográfica, como o capital intelectual vem se tornando uma ferramenta para alcançar diferenças competitivas, transformando-se em um agregador de valor para as organizações. Foram utilizados os métodos qualitativo e exploratório para analisar informações relacionados ao capital intelectual. Como resultado destaca-se a necessidade de conhecer e gerir as pessoas para obter os melhores resultados do capital intelectual inserido na organização. Conclui-se que o capital intelectual é um dos fatores que pode

apresentar uma forma de diferenciação de uma empresa perante o mercado em que está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Ativos Intangíveis, Capital Intelectual, Vantagem Competitiva.

ABSTRACT: Intellectual capital is defined as a set of intangible assets composed of several factors, perceived as the quality and coherence of the relationship between the company, suppliers and internal and external clients, as well as the ideas and insights shown by those involved in the process exchange of knowledge. The article aims to demonstrate, through a bibliographical analysis, how intellectual capital has become a tool to achieve competitive differences, transforming itself into a value aggregator for organizations. Qualitative and exploratory methods were used to analyze information related to intellectual capital. As a result, the need to know and manage people to obtain the best results of the intellectual capital inserted in the organization is highlighted. It is concluded that intellectual capital is one of the factors that can present a form of differentiation of a company before the market in which it is inserted.

KEYWORDS: Intangible Assets, Intellectual Capital, Competitive Advantage.

As empresas necessitam direcionar suas forças e estratégias para seus ativos intelectuais, investindo em capacitação e formação dos clientes internos, para assim garantir formas de obter vantagem competitiva mercadológica. Em mercados contemporâneos, caracterizados pela competitividade em níveis globais, faz-se necessário a busca contínua por vantagens competitivas e estratégicas, para que assim, as empresas se sobressaiam e atinjam seus objetivos e cumpram suas metas (PORTER, 1999).

Este direcionamento mostra a necessidade de dar também atenção ao intelecto das pessoas que estão nas organizações, objetivando observar e identificar os reais valores desses funcionários. O capital intelectual depende das informações geradas pelas empresas, contudo, estas são apresentadas por meio do potencial de cada colaborador, que absorve e desenvolve conhecimento e que gerencia e toma decisões, tanto de ações da vida individual quanto de ações da própria organização.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo demonstrar, através de uma análise bibliográfica, como o capital intelectual vem se tornando uma ferramenta para alcançar diferenciais competitivos, transformando-se em um agregador de valor para as organizações.

2 | METODOLOGIA

O artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica. Segundo Andrade (2002), a pesquisa quando é qualitativa, procura identificar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatores que determinam e contribuem para a ocorrência da evolução de determinado assunto, buscando saber como este se torna cada vez mais explorado por autores da atualidade.

A outra abordagem adotada foi a pesquisa exploratória, que é um tipo de pesquisa que tem como objetivo investigar uma área em que pode até existir conhecimento, porém pouco explorado ou desenvolvido, ao qual não comporta hipóteses prévias, mas que podem surgir no decorrer do desenvolver da pesquisa.

No método de pesquisa bibliográfica, para Andrade (2002), caracteriza-se por meio de uma análise crítica, ampla e minuciosa em uma determinada área de conhecimento, em que se procura discutir e explicar um tema sobre a base de referência teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos, além de procurar conhecer e analisar conteúdos científicos voltados ao tema proposto. Neste caso, foi levantado ideias e conceitos encontrados nas obras de autores pioneiros no assunto e também em outros autores para avaliar a evolução científica no decorrer dos anos.

Neste processo trabalhou-se com leituras de livros relacionados ao tema a partir de consulta às bases de dados, periódicos e artigos nacionais e internacionais, classificando-os dentre os anos de 1998 a 2017, indexados nas bases de dados tais

como: Periódicos Capes, Portal de Revistas Científicas, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Utilizou-se buscar como seleção dos materiais de pesquisas palavras, títulos e/ou nomes como: capital intelectual, sucesso organizacional, gestão do conhecimento, competitividade organizacional, inovação, aprendizagem organizacional, era do conhecimento, inovação organizacional, gestão da informação e do conhecimento.

Assim sendo, foram encontrados 80 arquivos, incluindo livros e periódicos que tratavam sobre o tema da pesquisa. No entanto, somente 35 foram usados por terem maior relevância, direcionamento e foco no tema estudado, os demais arquivos foram excluídos, por terem pouca ou nenhuma relevância e/ou conteúdo menos direcionado à temática desta pesquisa.

Após a coleta dos dados, foi feita uma leitura analítica e minuciosa do material selecionado por meio da análise de conteúdo, ao qual as principais informações encontradas foram sintetizadas, realizando-se uma análise qualitativa e buscando estabelecer uma compreensão por meio de uma análise descritiva sobre o tema, para assim desenvolver o referencial teórico e responder o problema e os objetivos.

3 | RESULTADOS

Para Xavier (1998), nos últimos tempos, economistas e sociólogos, por meio de seus trabalhos e pesquisas explicam que o conhecimento juntamente com a informação são fontes geradores de riquezas na economia, pois equivalem aos ativos tangíveis de uma organização. Sendo assim, o ativo que se mantém estável, capaz de fornecer estabilidade as mudanças do mercado e por usar o conhecimento e a informação para aperfeiçoar produtos e/ou serviços é chamado de capital intelectual.

O capital intelectual não faz parte dos tradicionais modelos da contabilidade, pois se destaca no que tange a valorização das atividades, tais como lealdade dos clientes, desenvolvimento da competência dos funcionários de uma organização. Tem sua participação de forma indireta na lucratividade da empresa, percebendo-se que faz diferença se aproveitado e desenvolvido de forma eficaz, tornado assim os ativos intangíveis, aqueles que não são visíveis e não aparecem nos balanços da empresa, um fator de aperfeiçoamento e aprendizado constante da organização (EDVINSSON; MALONE, 1998).

Nockel (2013) explica que o capital intelectual (um ativo intangível), ao contrário dos ativos tangíveis da organização, é percebível através dos aprimoramentos dos processos e que o objetivo é promover a inovação em formas de atendimento, desenvolvimento de produtos e dos serviços, gerando assim, o melhor desempenho organizacional. Stewart (1998) ressalta ainda que nem todo conhecimento é importante para a empresa, desta forma, há a necessidade de fazer uma análise para verificar se o referido conhecimento está alinhado aos objetivos estratégicos da organização, visando

sempre agregar valor com as informações absorvidas mediante ao aprendizado.

Sendo assim, entende-se que o capital intelectual é gerado através do conhecimento, sendo um grande produtor de riquezas para o ser humano, as organizações e causador do aumento da produtividade e da competitividade empresarial. Verifica-se que o capital intelectual surge com a sociedade do conhecimento, caracterizando-se por meio de uma série de mudanças e transformações, sendo assim, proporcionador de um novo conceito de economia baseado em um conjunto de dados e informações adquiridos pelas pessoas ou instituições.

O capital intelectual envolve os conhecimentos adquiridos e acumulados de uma organização, ou seja, os conhecimentos agregados de uma empresa inerentes aos seus funcionários, projetos, patentes, metodologias, sistemas e a interatividade do ativo humano em função da missão da empresa. Uma organização que investe em pesquisas, treinamento e criação de metodologias que diferem sua produção, promovem rendimentos econômico e ambiental, gerando assim, mais valor e conceito a organização (CUNHA; FRANCO, 2013).

E um dos fatores que tornam uma empresa competitiva e inovadora no mercado atual é a descoberta e valorização de seu capital intelectual, em que diferencia-se de seus concorrentes por sempre almejar pelo aperfeiçoamento de suas técnicas e seus métodos, ênfase no desenvolvimento e treinamento de seus colaboradores, fornecimento de uma estrutura adequada e que lhe proporcionará aperfeiçoamento contínuo dos seus serviços e produtos bem como programas de relacionamentos com seus clientes, tornando-os fiéis a sua marca, para assim obter resultados positivos e evoluir conjuntamente com todas essas mudanças que ocorrem no mercado globalizado (BECKER, 2013).

Portanto, é notório que o capital intelectual tem se tornando nos tempos atuais uma ferramenta estratégica de sucesso das organizações, por seus ativos intangíveis gerarem valor agregado e de crescimento organizacional. Claro, que para que esses ativos intangíveis do capital intelectual gerem esses resultados, faz-se necessário que a organização possua em sua base estratégica gestores que estejam aptos a identificar, multiplicar e gerir esses ativos, tornando o processo eficiente e eficaz.

Para tanto, faz-se necessário um gerenciamento eficaz por parte dos gestores, pois eles devem fornecer ferramentas que estimulem o aumento do desempenho e criatividade dos funcionários, fazendo com que esse ativo intangível se multiplique através do acúmulo de lições aprendidas, checklists das ações desenvolvidas levando-se em consideração seus resultados positivos e negativos junto com diretrizes, inteligência dos concorrentes por meio de um benchmarking e acelerar os fluxos do conhecimento pelo compartilhamento das informações, juntamente com o capital do cliente.

Quando os gestores estão preparados para lidar com o capital intelectual contribuem treinando seus colaboradores e fornecem ferramentas de incentivo a criatividade e rotatividade do fluxo de informações, fazendo com que esse valor

agregado ultrapasse as barreiras da organização, impactando seus clientes e fornecedores de forma positiva. Criando assim, uma sinergia entre as partes (ambiente interno e externo à organização), de modo que se beneficiem com uma gestão eficaz dos ativos intangíveis gerados pelo capital intelectual.

Aguiar (2013) afirma que na era da informação e do conhecimento, as transformações que ocorreram no mundo organizacional têm redefinido o papel e a importância das pessoas dentro das organizações. A partir dessa questão, as organizações estão exigindo dos seus funcionários e do mercado de trabalho novas habilidades, conhecimento e atitudes que implicam na aprendizagem organizacional. Em contrapartida, a própria organização tem por intuito desenvolver competências nas pessoas, através de treinamento e desenvolvimento, para que assim, elas possam ser produtivas, criativas e inovadoras, com a finalidade de buscar contribuir no alcance dos objetivos da empresa com intuito de conquistar o sucesso organizacional.

De acordo com Parreiras (2013), as organizações que possuem em sua base diária um planejamento estratégico coerente e o comunicam de forma clara, possuem mais chance de explorar e investir no capital intelectual. Logo, para que seja feita uma gestão eficiente dos ativos intangíveis do capital intelectual será necessário seguir os seguintes passos: o primeiro delimita-se a identificar o core business do empreendimento; o segundo visa buscar definição de estratégias para a área central de negócio e, por fim, o terceiro foca no desenho dos processos para que se alcance o que foi almejado para o negócio organizacional. Vale ressaltar que precisa ser levado em consideração que o mais importante de todo o processo é entender que a gestão desses ativos deve ocorrer de forma totalmente integrada dentro e fora da organização.

4 | DISCUSSÃO

Atualmente, o conhecimento tornou-se a principal matéria prima e resultado da atividade econômica, sendo que por meio da inteligência organizacional, pessoas inteligentes trabalham de forma inteligente, pois deixaram de ter um papel coadjuvante e passaram a assumir o papel principal (STEWART, 1998). Hoje, compra-se e vende-se conhecimento, uma vez que os produtos e serviços padrões e até mesmo os recursos naturais estão sendo trabalhados pela gestão da inteligência. Já que a capacidade mental está sendo utilizada para desenvolver e aperfeiçoar cada vez mais esses produtos e/ou serviços fornecidos pelas organizações. Por isso, as empresas que fazem uso do capital intelectual, podem obter algum fator de diferenciação perante o mercado, pois este gera conhecimento para ser desenvolvido com intuito de obter vantagens competitivas.

Logo, há uma necessidade de mudança primordial das empresas da era do conhecimento e essa foca na forma de gerir e preservar o capital intelectual, já que este está alocado internamente nos colaboradores. Com o enfoque da gestão do capital

intelectual, começa-se a rever a empresa, suas estratégias, sua estrutura e sua cultura. Isso se dá num ambiente competitivo, na qual a rápida globalização da economia e as melhorias dos produtos e serviços, disponibilizam aos consumidores uma gama de opções sem precedentes. Encurta-se cada vez mais o ciclo de desenvolvimento dos produtos sendo que as empresas precisam focar na qualidade, valor agregado, serviço, inovação, flexibilidade, agilidade e velocidade de forma cada vez mais crítica, pois tendem a se diferenciar pelo que elas sabem e pela forma como conseguem usar o conhecimento por meio da gestão do capital intelectual (CARVALHO, 2013).

Para competir e enfrentar os desafios futuros de um mercado cada vez mais exigente, as empresas precisam investir em recursos humanos, recrutando e retendo talentos, transformar a organização em um ambiente voltado para o aprendizado contínuo, por meio da disseminação do conhecimento, enriquecendo e tornando seu capital intelectual um fator de sucesso e estabilidade no mercado ao qual atua. As pessoas são consideradas um capital por terem a capacidade de gerar bens e serviços por meio de seu emprego, sua força de trabalho e seus know-how de conhecimento, constituindo assim uma fonte importante de acumulação e desenvolvimento econômico.

O capital intelectual, por meio do conhecimento proporcionado aos funcionários, incentivados e valorizados, formam a grande riqueza das organizações. As empresas precisam investir em seus ativos intangíveis, tais como os colaboradores, estrutura e clientes. Segundo Silva (2013), as empresas que mais crescem no mundo certamente são aquelas que buscaram alinhar suas estratégias de investimento levando em consideração os seus funcionários. Atualmente as empresas inteligentes buscam mais do que a satisfação, felicidade e a realização dos seus colaboradores internos, procuram estimulá-los.

A gestão do conhecimento desenvolve novos sistemas e processos que visam adquirir e partilhar ativos intelectuais, direcionando-o como um diferencial estratégico competitivo. Assim sendo, as organizações que focam no capital intelectual aumentam a geração de informações que sejam úteis e significativas e promovem atividades e estratégias visando aumentar o aprendizado individual e grupal de seus ativos intelectuais, maximizando assim, o valor da base de conhecimento da organização.

Mas para facilitar o processo, as empresas devem fazer uso do capital intelectual aliado a tecnologia da informação como instrumento gerencial, já que esta estratégia gera informações que podem ser utilizadas para repor estoques, abastecer depósitos e outros ativos físicos, economizando tempo e dinheiro. Gerir o conhecimento como processos, mensagens, faturas, patentes, habilidade dos funcionários, conhecimento dos clientes, uso intensivo de máquinas e computadores, são ações que podem determinar o sucesso ou declínio das empresas nos dias atuais (AGUIAR, 2013).

Agindo assim, entendem-se que o patrimônio não é mais apenas os bens tangíveis, mas também os intangíveis, carregados de conhecimento. Portanto, as organizações têm quebrado paradigmas, com o objetivo de transformar o trabalho de seus funcionários em algo que seja considerado um desafio, procurando produzir

motivações, reconhecimento autêntico e prazer diário, atingindo a satisfação ao executar e concluir com sucesso suas tarefas. Essa atitude gerará sinergia com os funcionários envolvidos, busca pela criatividade, por meio de uma aprendizagem contínua transformando assim a vida dos colaboradores.

5 | CONCLUSÃO

Este artigo demonstrou a importância de gerir, valorizar e investir no capital intelectual, visto que, esse fator tornou-se importante para melhorar e tentar garantir a competitividade e sucesso das organizações. As empresas precisam levar em consideração que para se manterem competitivas, faz-se necessário um direcionamento de suas estratégias voltadas a descobrir e gerir seu capital intelectual e transformar todo conhecimento que a organização possui em inovação, valorizando seu capital humano, investindo em treinamento, motivando seus colaboradores por meio da valorização profissional e desenvolvendo suas habilidades por meio do incentivo ao autoconhecimento.

Assim sendo, por meio de uma análise bibliográfica, demonstrou-se que o capital intelectual tem tornando-se um dos diferenciais de sucesso empresarial, dando-se destaque as empresas que usam esse fator como forma de tornar a competitividade única, pois, apesar de existirem conceitos diversos na visão dos autores sobre o assunto, os mesmos seguem uma única concepção explicativa, na qual elucidam que capital intelectual é o nome dado a todas as informações que se transformam em conhecimento, transformando-se pela soma do conhecimento tácito dos colaboradores e do conhecimento explícito, disponibilizado pelas organizações.

O capital intelectual, identificado pelas organizações, torna-se uma ferramenta estratégica, ao qual as empresas devem buscar conhecer e focar nesse ativo intangível por meio de seus fatores, tais como: desenvolver seu capital humano, buscando melhorar seus processos seletivos, conhecer bem seus colaboradores, desenvolver suas competências alinhando-se sempre as metas e objetivos organizacionais e, assim, reter e engajar os talentos disseminando-se assim o conhecimento.

Portanto, no ambiente econômico atual em que as empresas se encontram, pode-se até copiar as máquinas e os equipamentos, os produtos ou serviços dos concorrentes, porém, torna-se impossível copiar o intelecto e suas informações. Logo, para que as empresas desenvolvam produtos e/ou serviços competitivos, estes devem ser compostas de um qualificado capital humano, gerado pelo conhecimento adquirido e as experiências de seus colaboradores, alinhados a uma estrutura organizacional eficiente, para assim alcançar seus objetivos e aumentar sua riqueza.

Uma empresa que possui uma excelente gestão do capital intelectual, além de tornar-se inovadora, competitiva e estratégica, agrega valor aos seus produtos e serviços, exatamente por ter em sua base a concepção de investimento em seus

funcionários que são seus maiores ativos intelectuais, pois eles, além de desenvolverem os processos estratégicos na prática, são os que tratam diretamente com os clientes e assim, transmitem a imagem da empresa por meio de seu excelente atendimento, informações precisas e atualizadas, produtos de qualidade e que agregação de valor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André. Empresas socialmente responsáveis: terra boa para germinar o capital intelectual. In: SITA, Mauricio. **Capital intelectual a fórmula do sucesso**: grandes especialistas mostram como investir no desenvolvimento contínuo deste diferencial. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação**: noções práticas. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BECKER, Gustavo. Três competências essenciais para o sucesso pessoal e profissional. In: SITA, Mauricio. **Capital intelectual a fórmula do sucesso**: grandes especialistas mostram como investir no desenvolvimento contínuo deste diferencial. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013.

CARVALHO, Pedro Carlos de. Capital Intelectual: O diferencial para a vantagem competitiva. In: SITA, Mauricio. **Capital intelectual a fórmula do sucesso**: grandes especialistas mostram como investir no desenvolvimento contínuo deste diferencial. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013. 249 p.

CUNHA, Dilmar Gonçalves da; FRANCO, Emerson. A preservação do capital intelectual como diferencial das organizações de sucesso. In: SITA, Mauricio. **Capital intelectual a fórmula do sucesso**: grandes especialistas mostram como investir no desenvolvimento contínuo deste diferencial. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013.

EDVINSSON, Leif; MALONE, Michael S. **Capital intelectual**: Descobrimo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos. São Paulo: Makron Books, 1998. 214p.

NOCKEL, Adam Willy. Capital humano: Diferença competitiva. In: SITA, Mauricio. **Capital intelectual a fórmula do sucesso**: grandes especialistas mostram como investir no desenvolvimento contínuo deste diferencial. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013.

PARREIRAS, Fabiano. A interação estratégica como ferramenta para garantir o melhor aproveitamento do capital intelectual. In: SITA, Mauricio. **Capital intelectual a fórmula do sucesso**: grandes especialistas mostram como investir no desenvolvimento contínuo deste diferencial. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013.

PORTER, M. E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 17. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

SILVA, Luiz Cláudio da. Capital Intelectual – Um bem intangível: O maior patrimônio de uma organização. In: SITA, Mauricio. **Capital Intelectual a fórmula do sucesso**: grandes especialistas mostram como investir no desenvolvimento contínuo deste diferencial. São Paulo: Editora Ser Mais, 2013.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual**: A nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

XAVIER, Ricardo de Almeida Prado. **Capital intelectual**: administração do conhecimento como recurso estratégico para profissionais e empresas. São Paulo: Editora STS, 1998.

CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: MEDITAÇÃO E PRÁTICAS ORIENTAIS NA ESCOLA

Kátia Batista Martins

Universidade Federal de Lavras, Núcleo de
Educação da Infância
Lavras – MG

Julia Salido Alves

Universidade Federal de Lavras
Lavras - MG

Paula Negreiros de Azeredo

Universidade Federal de Lavras
Lavras - MG

RESUMO: Este estudo tem como base as vivências do Pibid Pedagogia – Gênero e Sexualidade, e tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o currículo como prática de significação e suas possibilidades. A metodologia abordada foram oficinas com base nas proposições de Vera Candau (1999), e revisão de literatura. As atividades foram realizadas em uma escola estadual no sul de Minas Gerais, com uma turma de 7º ano, durante as aulas de História. Os conteúdos abordados pela professora regente, tendo como base o livro didático, foram China, Japão e o Budismo. Nesse contexto, o Pibid Pedagogia entra em cena e realizada práticas meditativas com a turma, bem como apresenta aparatos oriundos da China e Japão, entre eles, foi realizado um ritual de chá Chinês. Destarte, analisamos a experiência como aquilo que nos toca e

impulsiona, conforme as análises de Larrosa (2002), para atuar no micro espaço da sala de aula provocando pequenas revoluções diárias e outras formas de educação como propõe o filósofo Silvio Gallo (2002).

PALAVRAS-CHAVE: Pibid Pedagogia. Currículo. Educação menor.

ABSTRACT: This study is based on the experiences of the Institutional Scholarship Initiation Program (Pibid) Pedagogy - Gender and Sexuality, and aims to present a reflection on the curriculum as a practice of meaning and its possibilities. The methodology addressed were workshops based on the propositions of Vera Candau (1999), and literature review. The activities were carried out in a public school in the south of *Minas Gerais* state, with a 7th grade class, during History classes. The contents addressed by the teacher regent, based on the textbook, were China, Japan and Buddhism. In this context, Pibid Pedagogy comes on the scene and performed meditative practices with the class, as well as presents devices from China and Japan, among them, a ritual of Chinese tea was performed. Thus, we analyze the experience as what touches and drives us, according to the analysis of Larrosa (2002), to act in the micro space of the classroom provoking small daily revolutions and other forms of education as proposed by the philosopher Silvio Gallo (2002).

KEYWORDS: Pibid Pedagogy. Curriculum. Education Minor.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir da disciplina Escola e Currículo, ministrada no segundo semestre de 2017. A partir dos conteúdos estudados no decorrer da disciplina, embasados nas teorias curriculares, foi possível perceber como o currículo orienta os processos educativos e é passível de flexibilização. Para tanto, temos como objetivo apresentar práticas vivenciadas em uma escola estadual no Sul de Minas Gerais, por meio do Pibid Pedagogia – Gênero e Sexualidade, entrelaçando aos estudos do currículo. Apresentamos ainda uma análise sobre as práticas vivenciadas com base nos estudos culturais e pós-estruturalistas.

A partir da iniciação à docência realizada pelo Pibid Pedagogia, atuamos nas aulas de história com a turma do 7º ano, em uma escola Estadual do município de Lavras. No segundo semestre de 2017, o livro de história abordou temas como: África, China, Japão e Oriente Médio e suas respectivas religiões. Cada turma escolheu uma religião para desenvolver atividades com o Pibid Pedagogia. A turma em que atuamos, foi a que escolheu o tema do Budismo, que incluía China e Japão.

Nesse contexto, o Pibid Pedagogia entrou em cena e foram realizadas práticas meditativas com a turma, bem como apresentados alimentos e jogos oriundos da China e Japão, artes marciais e também foi realizado um ritual de chá Chinês. Foram levantadas questões de gênero e sexualidade de forma a instigar as/os estudantes, que mulheres não podiam meditar, permitindo assim o questionamento sobre o que a mulher representava para a cultura Oriental e como até hoje isso é refletido na sociedade Chinesa e no Budismo. Foram realizadas discussões sobre o porquê homens e mulheres não meditavam no mesmo espaço. Desse modo, observamos questões de indisciplina e propomos uma reeducação dos corpos por meio das práticas meditativas orientais dentro da realidade escolar.

Com base em referenciais pós-estruturalistas, em especial o filósofo Michel Foucault, foi analisada a disciplina dos corpos e a possibilidade de resistência na sala de aula por meio do exercício da militância e relações de poder, da reinvenção do currículo no micro espaço. Desse modo, a análise em tela se ancora ainda no conceito de educação menor, aquela exercida no micro espaço da sala de aula, como aponta o filósofo Silvio Gallo (2002), que se entrelaça às relações de poder existentes no currículo. Destarte, analisamos a experiência como aquilo que nos toca e impulsiona, para atuar no micro espaço da sala de aula provocando pequenas revoluções diárias.

2 | A CULTURA COMO PEDAGOGIA, A PEDAGOGIA COMO CULTURA

Tomaz Tadeu (2011, p. 139), ao discorrer sobre as teorias do currículo aponta

que “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também tem uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa”. Desse modo, ao tratar dos conteúdos apontados no livro didático sobre culturas orientais, a equipe do Pibid não apenas reproduziu as informações disponíveis, mas, sobretudo, possibilitou novas experiências por meio de práticas meditativas reais daquele povo.

Inicialmente as/os estudantes tiveram muita empolgação em relação à meditação, foram muitos pedidos para que houvesse a prática. Assim começamos a estudar sobre a meditação para jovens, pesquisamos sobre experiências de outras pedagogas e pedagogos e descobrimos inúmeros efeitos positivos favoráveis para a concentração, calma e saúde mental que essa prática poderia oferecer aos/as estudantes.

Marilu Martinelli (1999), afirma que:

Despertando a consciência da harmonização por meio da meditação, ensinando-lhe a ter consciência do corpo como instrumento de ação e da mente e seus níveis mais sutis como responsáveis pelas emoções e pela transformação da informação em conhecimento. O desenvolvimento dos sentidos externos e a percepção dos sentidos internos exploram a capacidade de compreensão e a criatividade (MARTINELLI, 1999, p 42).

Podemos perceber que a prática da meditação, além de aproximar a realidade dos/as estudantes da cultura oriental, ainda pode trazer benefícios para o conhecimento do próprio corpo e o desenvolvimento das capacidades de compreender os sentidos e de criar.

Na primeira aula observamos a rigidez nos corpos dos/as estudantes. Pedimos apenas para que se sentassem no chão em roda e houve algumas resistências para sair das carteiras, para se sentar ao lado de alguma/algum colega de turma. Percebemos que nosso pedido gerou certo desconforto para uma parte da turma. Evidenciando a dificuldade em lidar com a liberdade dos corpos fora do espaço rígido das carteiras e fileiras que fazem parte do cotidiano na escola.

Conforme o pesquisador Carlos Ernesto Nogueira-Ramirez:

No ensino tudo deve ser fácil e prazeroso, mas para isso, é preciso primeiramente voltar submisso e obediente ao aluno[a], pois só assim poderá ser ensinado a aprender. [...] Se disciplina é, finalmente, o autocontrole, este só pode ser atingido como parte de um processo (educativo), que por sua vez tem alicerces na submissão e obediência, e essas duas não são simplesmente o efeito da repressão ou coerção dos adultos, mas sim a condição para que a criança aprenda o domínio de si; isso significa que são condição para atingir o autocontrole e autogoverno (2011, p. 124).

O modo como abordamos a turma, para sair de seus lugares, onde se sentam todos os dias letivos, para sentar no chão em círculo, olhando de igual para igual professoras e estudantes, tirou o habitual que há nas salas de aula. Normalmente há uma figura (professora) que controla a sala, não permitindo que ninguém saia de sua carteira. Como nos mostra Foucault:

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (lições, questões e perguntas, ordens, exortações, sinais

codificados de obediência, marcas de diferenciação do “valor” de cada pessoa e os níveis de conhecimento) e por meio de uma série inteira de processos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição, a hierarquia piramidal (FOUCAULT, 1995, p. 241).

Na contramão, quando apresentamos uma situação diferente da citada, deixamos alguns estudantes em estado de confusão e não aceitação do diferente. Vemos a produção de indivíduos, do poder normalizador e disciplinar que Foucault nos fala.

O indivíduo é mantido sob um olhar permanente, contabilizando e registrando todas as observações sobre ele, resultando em rigorosas classificações. Assim muitas vezes sendo excluídos da turma ou silenciados, não permitindo trazer para turma suas ideias e conhecimentos. Sendo movidos pelo medo e falta de interesse.

Logo, este se tornou um foco orientador e disparador do que queríamos proporcionar as/os estudantes. Espaços de liberdade e de resistência, para possibilitar novas experiências e significações, assim como proporcionar momentos de alegria e prazer neste contexto de controle e domínio. Permitir mais liberdade e mais sentido na aprendizagem do conteúdo de História “China e Japão”, entrelaçando as questões que perpassam gênero e sexualidade, foram o nosso desafio.

3 | AS OFICINAS E O CURRÍCULO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E SIGNIFICAÇÃO

A metodologia utilizada foram oficinas para possibilitar a participação, interação e envolvimento de todos/as, de forma que as atividades proporcionassem práticas significativas. Foi utilizado o material didático em uso na escola para orientar nossas vivências com a turma do 7º ano. Como dito anteriormente, atuamos durante a aula de história e o conteúdo indicado no livro para aquele bimestre abordava sobre China, Japão e o Budismo. E a partir daí orientamos as diversas oficinas pensadas para possibilitar a liberdade dos corpos e a significação do conteúdo proposto.

Desse modo, a metodologia utilizada foram oficinas para possibilitar a participação, interação e envolvimento de todos/as, de forma que as atividades proporcionassem práticas significativas. É importante destacar que o conceito de oficina entendido neste estudo se baseia nas ideias da antropóloga Vera Maria Candau (1999), que compreende oficina como um espaço coletivo no qual acontece desconstrução e (re)construção de saberes no compartilhar e na socialização de experiências e conhecimentos, estimulando a reflexão sobre o que as pessoas envolvidas fazem em seu cotidiano.

Ainda sobre a metodologia, salientamos que neste estudo abarcamos o currículo como prática de significação, conforme anunciado e problematizado por Silva (1999), quando questiona o modo pelo qual a sociedade capitalista, voltada para a produção da mercadoria e para o consumo dessas, direcionam o currículo para práticas engessadas na “doxa triunfante, o pensamento único [...] fechando o campo da significação, restringindo as alternativas, apagam a memória e sequestram o futuro”

(SILVA, 1999, p. 8).

Contudo, o autor aponta ainda que, “o currículo, tal como o conhecimento e a cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder” (p. 16). Desse modo,

O social, o político, o educativo podem ser outra coisa, podem adquirir outros significados e outros sentidos; podemos não apenas dar outras respostas as perguntas, mas até mesmo, e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de outra forma (SILVA, 1999, p. 9).

Assim, as oficinas foram pensadas na perspectiva de instigar novas práticas, possibilidades, significações e novas perguntas. Logo, a partir dos temas propostos no livro didático, fizemos uma aula introdutória com uma contação de história sobre a vida de Siddhartha Gautama, o Buda, que deu início a doutrina Budista. Foi nesta atividade que pedimos a formação do círculo, com as/os estudantes sentados no chão da sala. Houve muita resistência por parte deles para se sentarem fora das carteiras, mas por fim todos/as se sentaram e se interessaram pela história.

Após a contação de história, foram apresentadas as particularidades e termos do Budismo como, “samsara” “dharma” e “karma”. Na tentativa de aprofundar o conhecimento de quem foi Buda e o que é o Budismo.

No fim da aula foi servido um suco de limão com a alga japonesa Spirulina, considerada um superalimento por seus valores nutricionais, e muito presente na cultura oriental. As/os estudantes gostaram do suco e ficaram muito interessados em saber mais sobre a alga, como se preparava e onde se comercializa a Spirulina.

Nesta primeira oficina, percebemos o quanto são inúmeros os espaços de resistência que o próprio currículo nos permite estar. Isso porque o Budismo está previsto nos conteúdos de história, porém sem qualquer sentido ou significação para as/os estudantes, que muitas vezes passam por estes conteúdos apenas com a leitura e atividades avaliativas somatórias. Com o Pibid Pedagogia, tivemos a oportunidade de ampliar o campo de ação e de conhecimento deste conteúdo, assim como proporcionar que as/os estudantes construíssem seus próprios conhecimentos à partir da experiência de vivenciar práticas desta cultura que muitas vezes aparenta ser tão distante da nossa. Percebemos que foram inúmeras as possibilidades de resistir e de abordar o Budismo, a China e o Japão entrelaçados às discussões de gênero e sexualidade.

Nessa oficina as/os estudantes solicitaram que realizássemos com eles uma prática de meditação. Era o que mais conheciam sobre o Budismo e também o que mais tinham interesse em experienciar. Sendo assim, realizamos na segunda oficina uma prática meditativa guiada, ou seja, uma pessoa usa a fala para guiar positivamente os pensamentos da outra pessoa que escuta, na intenção de proporcionar bem estar, equilíbrio e autoconhecimento.

Realizamos a prática no pátio da escola e usamos os colchonetes utilizados nas aulas de educação física para as/os estudantes ficarem confortáveis. A oficina foi iniciada com música meditativa e incenso para criar um ambiente mais próximo daquele

vivido numa na meditação budista. Ao realizarmos esta atividade percebemos quão valioso era este momento. Não apenas pela prática meditativa, mas por proporcionar que algo assim acontecesse dentro de uma escola pública, com estudantes que muitas vezes estão em situação de vulnerabilidade econômica ou de outra natureza, e que ao viver um momento como este, possibilitou um grande espaço de resistência e a garantia de proporcionar o conhecimento e a vivência de uma cultura diferente da deles. Possibilitando uma melhor relação com aquilo que é diferente e diverso.



Figuras 1 e 2: Prática meditativa realizada pelas bolsistas do Pibid com as crianças na quadra da escola. Fonte: Própria.

Ao iniciar a prática observamos que meninas e meninos sentavam cada um para um lado, ficando assim bem parecido com a história contada na oficina anterior, na qual mulheres e homens se separavam para meditar. Como o espaço onde foram colocados os colchões era pequeno, era possível que alguma parte do corpo de uma pessoa pudesse se encostar em outra pessoa e isso pode ter sido um fator determinante para que meninos e meninas não se sentassem próximos. Entendemos que o ambiente e movimento da escola, uma vez que a prática aconteceu no mesmo pátio onde aconteciam outras atividades, assim como outros fatores que fazem daquele pátio pouco acolhedor e às vezes desconfortável, não contribuiu para que as crianças concentrassem como poderiam.

O espaço de resistência criado pela oficina fica evidente quando percebemos que este tipo de atividade não faz parte do conhecimento difundido nas escolas públicas. Isso porque o budismo está previsto no currículo, mas a apropriação e aproximação deste conteúdo e tantos outros, não aparece nas suas aplicações.

Nas duas oficinas seguintes a proposta foi jogar o jogo de xadrez e a meditação através da pintura de mandalas. O Xadrez foi escolhido pelos/as estudantes, pois haviam campeões de xadrez na sala e também a maioria conhecia o jogo e as regras, ao contrario de nós bolsistas e professoras que não sabíamos jogar. Assim, a oficina acabou sendo guiada pelas crianças, contrariando o modelo tradicional de ensino e currículo, no qual o/a professor/professora é o único detentor do saber e transmite o

que sabe para a turma. Evidencia-se uma forma de resistir a este modelo de ensino e possibilitar que novas formas de aprender e de ensinar possam surgir.

Com as mandalas não foi diferente, isso porque colorir e aplicar metodologias lúdicas à partir do ensino fundamental II não é habitual, conforme observamos, e portanto, desafiador. Isso porque o modelo de currículo e ensino conteudista não permitem espaços para estes momentos. Assim, questionamos: “O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e jovens?” (SILVA, 2011, p. 22). O prazer e a alegria devem fazer parte do cotidiano das crianças e adolescentes dentro e fora da escola, e possibilitar este momento é uma forma de resgatar a infância, e a ludicidade, as relações sociais e estimular o senso crítico. “A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, do questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2011, p. 54-55).

Na oficina seguinte foi realizada uma oficina sobre diversidade religiosa, tendo o Budismo como tema disparador. Foram discutidas as proximidades existentes nos valores religiosos entre diversas matrizes religiosas, entre elas o cristianismo, o islamismo, o judaísmo, o hinduísmo, o espiritismo e as religiões brasileiras de matrizes africanas como o candomblé e a umbanda. Mais uma vez foram possibilitados espaços de resistência e significação, abordando também o que é “tolerância” e respeito a diversidade religiosa. Resistência porque muitas vezes somente o cristianismo faz parte dos estudos e práticas religiosas que acontecem na escola, embora o Estado seja laico, fica evidente a presença de práticas e aparatos do cristianismo nas escolas. Percebemos isso nas orações e imagens desta matriz religiosa, espalhadas pela maior parte das escolas, e não contemplando a diversidade religiosa existente entre as crianças e jovens da escola.

Por meio destas oficinas foi possível criar espaços de significação do currículo e garantir que não fosse apenas mais um conteúdo do livro didático. Que seria a experiência de se conhecer um conteúdo, de dar sentido aquilo que está no livro. Silva (1999) explica a importância de se pensar o currículo como espaço de significação e produção:

Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (SILVA, 1999, p. 21).

Assim, é preciso (re) pensar o currículo. Esse não é apenas aquilo que deve ser ensinado, mas aquilo que deve ser explorado para ganhar significado social e, desse modo, produzir as subjetividades à partir do que cada estudante traz consigo. Uma experiência em aprender e significar aquilo que está sendo exposto, e trazer para

própria realidade, permitindo uma apropriação diferenciada e sensível do que está disposto no currículo.

4 | EXPERIÊNCIA COMO FONTE DE SABER: A CERIMÔNIA DO CHÁ

Foi planejada e realizada uma nova meditação guiada. Portanto, pensamos em realizar uma outra forma de meditação oriunda das culturas orientais, para criar um ambiente e prática mais propícios para que eles pudessem realmente serem tocados pela experiência de meditar. Com a experiência ampliamos o campo de ação do currículo, ampliamos o foco além daquilo que está previsto, criamos um campo de experiência e possibilitamos um saber à partir da experiência. Saber este que nos toca e nos transforma como nos diz Jorge Larrosa (2002, p. 27), “é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”.

E era essa a intenção, proporcionar um saber, o saber que era meditar sendo tocadas e tocados pela experiência da meditação, não apenas ler num livro sobre ela, mas conhecer e experimentar a meditação para dar um sentido a ela. Foi então que aconteceu a parceria com Raul Assunção, estudante da UFLA, que pratica e realiza a cerimônia do chá, vindo direto da China. Este que é um ritual chinês milenar que tem como auxílio da meditação a confecção e ingestão de um chá feito de uma planta do país.

Nesta oficina conseguimos uma significação daquilo que estava no currículo, isso porque viver a experiência de uma cerimônia oriental transportou as/os estudantes para aquela realidade, ainda entrelaçadas as suas próprias realidades. Deu significado para essa cultura muitas vezes tão distante e tão distinta. Assim, conseguimos organizar e levar as crianças em um outro espaço, mais tranquilo. Se trata de uma área verde, em contato com a natureza. Esse espaço fica há duas quadras da escola – A ecolândia. Uma área de preservação da polícia florestal. Espaço pouco explorado pelas escolas, no qual as crianças pouco conheciam.



Figuras 3 e 4: Prática meditativa acompanhada da cerimônia do Chá Chinês, organizada pelas

A cerimônia do chá possibilitou a real experiência da meditação e tocou cada um/a que estava presente. Desencadeou inúmeras manifestações de alegria, satisfação, respeito e coletividade por parte das/dos estudantes e entre eles. E foi com esta atividade prática que encerramos nossas oficinas com a turma, sendo ainda mais significativo perceber resultado tão positivo.

5 | GÊNERO E SEXUALIDADE NO BUDISMO

O Pibid Pedagogia – Gênero e Sexualidade tem como finalidade favorecer a elevação da qualidade das ações pedagógicas voltadas para a Educação para a Sexualidade e para a compreensão da dinâmica da Diversidade Sexual e de gênero. Visa ainda, oportunizar reflexões teóricas acerca de diferentes realidades para planejar e executar metodologias que contribuam para a superação dos problemas advindos da formação histórica e cultural do povo brasileiro, no que diz respeito à convivência social, que repercute significativamente no processo de formação integral das novas gerações.

Assim abordamos questões de gênero e sexualidade entrelaçadas ao conteúdo de estudo da turma. Para o tema em tela, o Budismo (China e Japão), apresentamos o modo como as mulheres eram vistas dentro do Budismo e como atualmente está a situação dessas nesses países.

Foi contada a história do Buda Siddhartha Gautama para a turma. Nela abordamos que as mulheres não podiam meditar. Já que para entrar em estado de meditação, a pessoa precisa se desligar de todas suas vontades mundanas, como apegos, desejos, estresse, ansiedade e tudo mais que os afastasse os homens do que é considerado sagrado.

Como a mulher era considerada fonte de desejo, sexualidade e reprodução, elas não podiam frequentar os espaços onde havia meditação e também não eram consideradas dignas da prática meditativa. Era reprovada a ideia da mulher abdicar de suas famílias pela religião. Muitas delas eram analfabetas e alvo de discriminação.

O que aconteceu na prática de meditação guiada, acompanhada da cerimônia do chá, foi um dos recursos usados para problematizar questões de gênero. Isto porque assim como no oriente homens e mulheres não meditam próximos, as/os estudantes reproduziram involuntariamente ao meditar no pátio. Evidenciando o distanciamento e os entraves que acontecem nas relações entre os gêneros. Meninos se sentaram todos juntos à frente e meninas juntas ao fundo. Uma linha invisível, mas perceptível dividia a turma, e esta linha era diferença de gênero.

Também aproveitamos esta discussão da separação entre homens e mulheres na prática da meditação, na oficina de diversidade religiosa. Como abordamos os valores religiosos de diversas religiões, podemos perceber que em muitas a mulher

também passou por coisas situações similares.

Assim como forma de possibilitar que esta barreira entre os gêneros pudesse ser enfraquecida, sugeríamos sempre rodas intercalas com um menino e uma menina sentados lado à lado. E não como algo forçado, mas se eles próprios não achavam uma atitude sexista as mulheres meditarem separadas dos homens, porque eles mesmos reproduziam isso? Assim não houve mais resistência nesta socialização entre ambos os gêneros.

Por fim na oficina do chá pudemos perceber ao fim da cerimônia, meninos e meninas interagirem com proximidade e empatia. E percebemos não mais uma turma dividida em partes distintas, mas um coletivo que representava toda a turma. Isso nos faz perceber quão importante é o sentido que damos para aquilo que ensinamos, pois passa a fazer parte dos sujeitos. Não mais algo imposto ou apenas aprendido, mas algo que a/o estudante leva consigo, pois faz sentido para ele e tem significado em sua vida social.

6 | SIGNIFICAR É RESISTÊNCIA, É MILITÂNCIA NAS EXPERIÊNCIAS

Resistimos ao ampliar o campo de ação do currículo, ampliar o foco além daquilo que está previsto, criar um campo de experiência e possibilitar o saber da experiência. Saber este que nos toca e nos transforma. E Larrosa (2002) explica a importância dessa experiência que nos toca na construção do conhecimento e dos sujeitos. E a maneira que cada um vai respondendo à experiência e que vai construindo o conhecimento, é o saber da experiência:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 27).

Percebemos então uma relação clara entre o que Silva (1999; 2011) nos diz sobre a significação do currículo e o que Larrosa (2002) nos aponta como sendo o saber da experiência. Isso porque para Silva é fundamental a significação do conteúdo que está sendo discutido para que assim aconteça uma real apropriação e aprendizado. E conforme aponta Larrosa, para que este conhecimento faça sentido para o sujeito, ele precisa ser tocado pela experiência e por ela assim, ser transformado. Pois o saber da experiência faz parte do sujeito, foi construído no sujeito a partir de como ele respondeu a essa experiência, não havendo como não se apropriar daquilo que foi experienciado.

Desta forma, quando pensamos em como resistir em um espaço que já vem com todos os caminhos traçados, pensamos que podemos criar novos espaços para significação destes caminhos, para que os estudantes entendam o porquê estes conteúdos estão dispostos. Para que possam achar um sentido em aprender, e que

esse aprender tenha sentido também em sua própria vida, família, comunidade e cultura.

O/a profissional de educação, principalmente as/os professores tem inúmeras possibilidades de resistir em seus espaços. Possibilidade de criar espaços para as/os estudantes, para tentar romper com a rigidez dos corpos, para dar significação aquilo que está sendo aprendido, para possibilitar a experiência de crianças e jovens construam seu conhecimento.

Para possibilitar uma educação de qualidade e crítica, a/o professor deve expandir seu campo de resistência e possibilitar que esta resistência aos poucos transforme suas realidades, e garanta que a escola faça sentido tanto para as/os estudantes, como para si próprio. E a sala de aula é este espaço, o micro espaço de resistência para as pequenas revoluções diárias, é nela que a escola realmente acontece, é nela que o/a professor/a tem seu campo de ação e resistência.

Silvio Gallo (2002), chama esse profissional, de professor militante. Ele desloca para educação o conceito de literatura menor de Deleuze e Guatarri, e pensa em uma educação menor, aquela para além das instituições e hierarquias presentes no contexto educacional. Educação menor é uma ação de resistência.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p.173).

Ao assumir esta militância a/o professor/a estará agindo para um coletivo, para garantir as multiplicidades que se decorrem das experiências de aprender, para possibilitar inúmeras conexões e estratégias. Gallo (2002) ainda afirma:

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam em heccidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também (GALLO, 2002, p.176).

Desta forma, estudantes e professores vão transformando, seu cotidiano e assim transformam também a escola. E o currículo se torna recurso de liberdade, a significação em um espaço de resistência e a experiência uma ação que garante um sentido único em cada sujeito.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p.19-28, Apr. 2002.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma**

trajetória filosófica:para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GALLO, Sílvio. O compromisso do profissional com a sociedade. In: _____. **Educação e mudança.** 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, 27 (2), jul./dez/2002, p. 169-178.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa.** (Coleção estudos Foucaultinos) Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 268p

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos.** Editora Fundação Peirópolis, 1999. 137p

SILVA, Tadeu Tomaz. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 120p

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156p

DESAFIOS GERENCIAIS DO SISTEMA DE SAÚDE DA MARINHA CONSIDERANDO O NOVO REGIME FISCAL, O AUMENTO DA EXPECTATIVA DE VIDA E A VARIAÇÃO DE CUSTOS MÉDICO-HOSPITALARES

Jefferson Davi Ferreira dos Santos

Centro de Instrução e Adestramento Almirante
Newton Braga (CIANB)
Rio de Janeiro – RJ

Murilo Mac Cord Medina

Centro de Instrução e Adestramento Almirante
Newton Braga (CIANB)
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Este artigo buscou realizar uma análise do Sistema de Saúde da Marinha (SSM) frente aos impactos da Variação de Custos Médico-Hospitalares (VCMH), combinada com o aumento da expectativa de vida dos beneficiários e a sanção do Novo Regime Fiscal, que constituem grande desafio gerencial no médio-longo prazo. Mediante uma pesquisa bibliográfica e documental, explanou-se sobre os beneficiários do SSM e as fontes de financiamento da Saúde Naval, bem como os fatores que impactam a sustentabilidade do Sistema. Em seguida, através de ferramentas estatísticas, estimaram-se as projeções orçamentárias para a Força e especificamente para o setor, em específico, além de analisar as mudanças do perfil demográfico dos beneficiários do SSM, possibilitando verificar quais serão os principais efeitos nos próximos vinte anos de vigência do “Teto de Gastos”. Em seguida, foram expostas as necessidade de

majoração orçamentária-financeira do Sistema, que poderão comprometer em grande parte o orçamento da Marinha do Brasil, em despesas afetas à finalidade precípua como aquisição e manutenção de meios e formação de pessoal. Ao final, refletiu-se sobre quais as medidas que poderiam ser adotadas para aperfeiçoamento do Sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Naval; Novo Regime Fiscal; Expectativa de vida; Inflação; Marinha do Brasil.

1 | INTRODUÇÃO

O SSM é responsável por oferecer Assistência Médica e Hospitalar (AMH) a mais de trezentos mil militares ativos, inativos, pensionistas e dependentes da Marinha do Brasil (MB). Tem grande importância psicossocial e age na manutenção da higidez física de seus componentes, contribuindo, assim, para o adequado desenvolvimento da atividade castrense.

O desenvolvimento tecnológico, o crescimento econômico do país, o acesso à água tratada e ao esgoto, e a expansão da oferta de serviços públicos permitiram a majoração exponencial da expectativa de vida da população brasileira. Isso implica em aumento das despesas públicas relacionadas

à saúde, em virtude: da adoção de novos procedimentos médicos mais inovadores e custosos, da grande variação de custos médico-hospitalares, ou, ainda, do aumento da população inativa com cada vez maior perspectiva de esperança de vida.

A relação de beneficiários e dependentes habilitados a usufruir a AMH baseia-se no Estatuto dos Militares - normativo da década de 1980. Esta legislação não está adequada ao contexto social atual, o que promove distorções e aumento da demanda de serviços, cujo atendimento efetivo é um grande desafio a ser empreendido pela Administração Naval.

Como fator complicador, houve a sanção da Emenda Constitucional (EC) 95/2016 - conhecida como “Teto dos Gastos” – que estabelece um Novo Regime Fiscal e limita os gastos públicos federais em um período de vinte anos. Ao mesmo tempo, em direção oposta, os gestores públicos continuam a defender e pleitear maior dotação orçamentária para financiamento de suas atividades. E, da perspectiva da sociedade, sempre haverá grupos exercendo pressão no sentido de aumentar o investimento público em ações de saúde pública.

O “Teto de Gastos”, associado à alta elevação dos custos específico do Setor, pressiona o orçamento doméstico da família naval. Esse cenário ocorre na medida em que se dificulta a recuperação do poder de compra dos soldos, e se torna cada vez mais proibitiva a manutenção de um plano privado suplementar que caiba dentro da renda familiar.

Neste trabalho, analisar-se-ão de forma detalhada os fatores mencionados, por meio de dados da série histórica orçamentária da MB e de documentos da Diretoria de Saúde da Marinha (DSM) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas informações serão úteis para identificar potenciais problemas e estabelecer linhas de ação para contínua prestação de serviços médicos de qualidade à família naval.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualização

A saúde militar advém da necessidade de um sistema dedicado para atuação no contexto de guerra, e também para o desenvolvimento de atividades necessárias à manutenção da higiene do pessoal militar voltado para aplicação do Poder Militar-Naval e seu preparo. A MB dispõe, ao longo do Brasil, de mais de trezentos mil usuários do SSM, dentre eles militares da ativa, inativos, pensionistas e seus respectivos dependentes (MARINHA DO BRASIL, 2009b).

O SSM é operacionalizado em um formato de autogestão e atua com uma rede nacional de Organização Militar Hospitalar (OMH) e Organização Militar com Facilidades Médicas (OMFM). Os hospitais da Marinha são os responsáveis pela

execução da AMH nos Distritos Navais onde estão localizados. Entretanto, na falta destes, existirá uma OMFM para administrar a AMH em sua área de abrangência e direcionar os usuários aos locais de atendimento médico-odontológico próprios da MB ou à rede credenciada (MARINHA DO BRASIL, 2009a).

2.2 Financiamento e Beneficiários do SSM

O financiamento da AMH dos usuários do SSM é provido por três fontes. A primeira parte, denominada Fator de Custo (FC), se refere à obrigação legal do Estado e é decorrente do orçamento da União (MARINHA DO BRASIL, 2009a).

A segunda, de maior montante, resulta de contribuição mensal compulsória dos usuários, de caráter complementar, constitui o Fundo de Saúde da Marinha (FUSMA), que é gerenciado pela DSM, que determina as características dos atendimentos a serem cobertos com os recursos financeiros disponíveis, conforme os ditames legais (MARINHA DO BRASIL, 2009a).

As contribuições para o FUSMA são previstas em lei e reguladas *de acordo com os seguintes fatores aprovados pela Portaria nº 333/2016 do Comandante da Marinha:*

I – Titular: percentual de 1,8%, composto de uma parcela de 1,45% para assistência médico-hospitalar e de 0,35% para assistência social; II – Dependente Direto do Titular: percentual de 0,3%, a título de contribuição complementar do titular, para cada um dos dependentes diretos por ele instituídos; e III – Dependente Indireto do Titular: percentual de 1,2%, a título de contribuição complementar do titular, para cada um dos dependentes indiretos por ele instituídos (MARINHA DO BRASIL, 2016).

A terceira parte relaciona-se às receitas advindas das Indenizações Médico-Hospitalares (INHOS) em caráter de coparticipação, sendo cobradas ao usuário por ocasião de atendimento nas OMH e OMFM, principalmente quando se faz utilização de certos materiais ou aquisição de medicamentos nos Setores de Distribuição de Medicamentos (SeDiMe) (MARINHA DO BRASIL, 2009a).

Segundo a Portaria nº 330/2009 da MB, os beneficiários do Sistema incluem os militares ativos, inativos, ex-combatentes, reformados da MB, pensionistas de militares da Marinha e outros dependentes elencados no Estatuto dos Militares - Lei 8.660/1980.

O rol de dependentes é extenso, nitidamente desenhado para amparar a família do militar. Quase não há paralelo em outros mecanismos semelhantes, como aquele instituído pela Lei nº 8.112/90 do Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União.

O Estatuto legal dos servidores civis foi regulamentado parcialmente pela Portaria Normativa do Ministério do Planejamento e Orçamento (MPOG) nº 1/2017 que menciona no art. 5º, III, em lista taxativa, que os dependentes dos servidores para fins de AMH e ressarcimento são seis espécies, basicamente os mesmos aceitos para fins de declaração anual de Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF).

Essa relação de beneficiários do Estatuto militar baseia-se num contexto

histórico em que era determinante a proteção da família e, sobretudo, da mulher, que não possuía participação efetiva na manutenção da família. Por isso, a falta do mantenedor financeiro poderia trazer consequências desastrosas para elas e dos que delas dependessem. Nesse ambiente, o Estado atuava com o objetivo de oferecer condições dignas de sobrevivência aos familiares dos militares (ALVES, 2008).

2.3 Novo Regime Fiscal da EC 95/2016 (“Teto dos Gastos”)

A EC 95/2016, conhecida como “Teto dos Gastos”, fundou um Novo Regime Fiscal (NRF) no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, estabelecendo, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias dos três Poderes, Ministério Público da União e Defensoria Pública da União (BRASIL, 2016).

Segundo expresso no NRF, as despesas públicas são fixadas

ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária (BRASIL, 2016).

Dessa forma, o Novo Regime Fiscal resulta em um congelamento real das despesas totais do Governo Federal, o que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao número de habitantes. Assim, os gastos públicos não acompanharão o crescimento da renda e da população, causando expectativa de uma futura fragilidade na qualidade dos serviços públicos e, até mesmo, comprometimento do caráter universal da saúde.

Verifica-se na Figura 1, o mínimo das despesas públicas para saúde será de 12% da Receita Corrente Líquida (RCL) em 2026 e 9,4% em 2036. No entanto, apesar de o NRF oferecer um mínimo maior para 2017 e 2018, desde 2014 o governo destina mais de 15% da receita líquida para o setor em questão (ROSSI; DWECK, 2016).

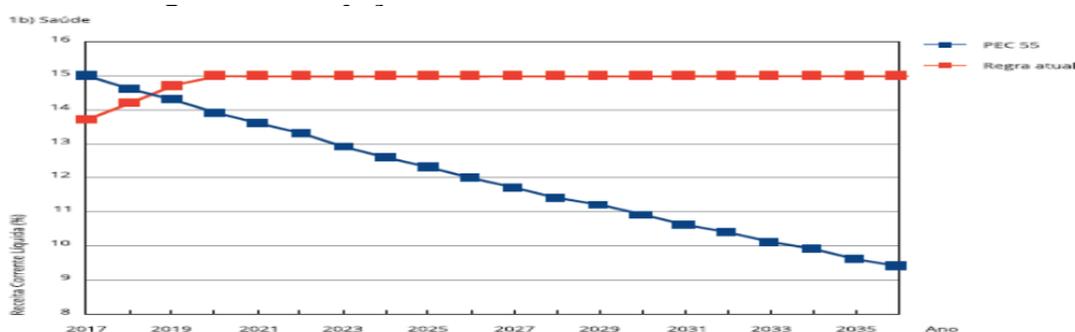


Figura 1 - Projeção dos Gastos em Saúde em %RCL.

Fonte: Extraída de Rossi e Dweck (2016).

De acordo com análise de Rossi e Dweck (2016), não obstante haver a

possibilidade de aumentos nos gastos para saúde e educação acima do mínimo a partir da redução de outros gastos, um possível aumento das despesas sociais seria limitado pela redução dos gastos totais e pelo crescimento de alguns outros gastos. Entre esses gastos está o previdenciário que possui grandes perspectivas de incremento em razão da transição do perfil demográfico brasileiro.

Na publicação *Austeridade e Retrocesso: Finanças Públicas e Política Fiscal no Brasil* (2016), apresenta-se uma projeção dos gastos públicos do Governo Federal sobre a vigência do NRF, conforme disposto na Figura 2. O gasto primário total do Governo seria de 15,8% em 2026 e 12% em 2036. Complementarmente, os gastos com previdência, atualmente em torno de 8% do PIB, possuem estimativa de crescimento, arrastada por tendências demográficas. Nesse panorama, não haveria margem para a manutenção dos gastos nessas Áreas em proporção ao PIB, que tenderão a cair com o Novo Regime Fiscal.

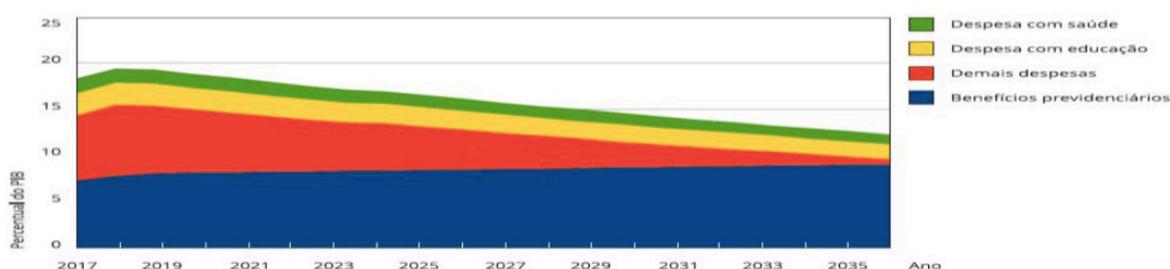


Figura 2- Simulação das despesas públicas sob o Novo Regime Fiscal (2015 – 2036).

Nota: A simulação considera um cenário otimista de retomada do crescimento econômico a 2,5% ao ano a partir de 2018, ainda que inferior à média de crescimento do PIB dos últimos 20 anos, próxima de 3%. Além disso, a simulação considera uma evolução conservadora para o gasto com benefícios previdenciários.

Fonte: Extraído de *Austeridade e Retrocesso: Análise de Finanças Públicas e da Política Fiscal no Brasil* (2016).

Na simulação da Figura 02, com o congelamento dos créditos orçamentários para as despesas com saúde e educação, estas passarão de 4% do PIB em 2015 para 2,7% do PIB em 20 anos, quando a população brasileira será 10% maior. Enquanto que os outros gastos federais (excluindo previdência e juros) que eram 7% do PIB em 2015 serão de 0,6% do PIB em 2036, tendência tal que não parece viável (AUSTERIDADE ..., 2016).

Segundo Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CNSS) (2016), o NRF fez incidir o “teto” para a saúde, em 2017, de 15% da RCL, conquanto os prejuízos acumulados nos próximos vinte anos para o Sistema Único de Saúde (SUS) seriam de R\$ 433 bilhões, considerando um crescimento do PIB de 2% ao ano (média mundial) e uma projeção do IPCA de 4,5%.

Denota-se que, ainda que tenha havido um incremento da alíquota, não houve ampliação de recursos. A situação de execução orçamentária do Ministério da Saúde para 2015 foi mais complexa que o orçamento executado em 2014, quando se atrasaram as transferências federais de dezembro a municípios (R\$ 3,8 bilhões),

principalmente para os setores de média e alta complexidade, repassando-as apenas no final de janeiro de 2015. Com isso, a insuficiência para 2015 foi de R\$ 5,8 bilhões (MARQUES; PIOLA; CARRILLO ROA, 2016).

Além dos problemas já citados, o Novo Regime Fiscal evidencia o prenúncio de cortes mais frequentes do gasto discricionário da União às metas estabelecidas de resultado primário, ao fazer uso dos decretos conhecidos como “Decretos de Programação Financeira”.

Conforme mencionou Parisi et al (2011), a intenção principal do contingenciamento é limitar a realização de despesas com a finalidade de proibir que a execução de gastos exceda os valores arrecadados pelo governo, permitindo cumprimento das metas fiscais estabelecidas na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO).

Entre os óbices advindos do contingenciamento, destacam-se a inversão de prioridades, na qual os Órgãos despendem em ações menos prioritárias para pressionar a liberação de recursos para ações inadiáveis, e o endividamento por meio de atrasos no pagamento de fornecedores (PROTÁSIO; BUGARIN; BUGARIN, 2004).

Outro aspecto prejudicial do contingenciamento está na paralisação de atividades e serviços públicos, como ocorreu com a suspensão de emissão de passaporte pela Polícia Federal, em junho de 2017, gerando diversos transtornos por semanas.

Embora um ajuste fiscal seja necessário, um arrocho de tão longa duração como estipulado pelo NRF nunca foi experimentado na comunidade internacional, muito menos implantado de forma constitucional, instrumento de caráter mais rígido. O estabelecimento de uma EC reduz a flexibilidade de ação dos gestores públicos em determinadas conjunturas, em que se fazem necessárias tomadas de decisões rápidas e assertivas, de forma que a parcela da população socialmente mais vulnerável não seja a mais impactada.

2.4 Variação de Custos Médico-Hospitalares

O índice Variação de Custos Médico-Hospitalares (VCMH), elaborado pelo Instituto de Estudos de Saúde Suplementar (IESS), é o principal indicador utilizado pelas empresas do Setor como parâmetro sobre o comportamento dos custos. O cálculo utiliza os dados de um conjunto de planos individuais de operadoras, e considera a frequência de utilização pelos beneficiários e o preço dos procedimentos (IESS, 2017).

Segundo estudo do IESS (2017), ilustrado na Figura 3, os custos das operadoras de planos com consultas, exames, terapias e internações, apurado pelo índice VCMH, cresceram 20,4% nos doze meses encerrados em dezembro de 2016. O resultado de 20,4% é 13,9 pontos percentuais superiores ao Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), principal índice inflacionário do IBGE, que ficou em 6,5% no mesmo período.

A grande diferença entre os índices mencionados representa grande risco para a sustentabilidade da saúde suplementar brasileira, em razão do crescimento real das despesas médico-hospitalares.



Figura 3 – Série Histórica da VCMH/IESS em variação de 12 meses.

Nota: A variação do IPCA é calculada utilizando-se o índice médio de doze meses relativamente aos 12 meses anteriores.

Fonte: Instituto de Estudos de Saúde Suplementar (2017).

Conforme publicado por Silva (2014), a VCMH/IESS tem sido impulsionada pelos itens de despesas de internação e de terapias. Estudos do IESS citados por Silva (2014) demonstraram a internação como principal item dos gastos médicos, em grande parte por conta de despesas complementares com materiais e medicamentos.

As despesas com materiais e medicamentos cresceram 120,4% e 59,9%, respectivamente, entre 2007 e 2012. Esses dois itens somados representaram 57,7% do gasto hospitalar em 2012. Esse crescimento é explicado pelo aumento na frequência de internações no período analisado, como também à elevação do preço médio de materiais e medicamentos (SILVA, 2014).

Silva (2014) aponta ainda que os novos insumos médicos são mais custosos, e nem sempre estão associados à maior efetividade. Adicionalmente, decisões judiciais têm garantido a utilização de fármacos em fase de testes, ou seja, ainda não aprovados pelas autoridades competentes. Essas tendências ilustram a tendência positiva no crescimento de gastos com a saúde, apesar das restrições econômicas e orçamentárias.

2.5 Relação Expectativa de Vida e Despesas Médicas

Na concepção de Morosini et al (2011), o aumento dos gastos no setor de saúde suplementar envolve diversos fatores que demandam diferentes estratégias para a manutenção da sustentabilidade do setor, sendo a faixa etária um fator de risco importante para elevação de gastos médicos e está relacionada positivamente à utilização de internações.

Com o envelhecimento populacional, a perspectiva de Pfuntner et al (2013) é que os custos associados a medicamentos e materiais médicos utilizados em internações continuam a influenciar o crescimento das despesas médicas. Nos Estados Unidos, onde mais de 60% da população está coberta por planos de saúde, em 2010, o gasto hospitalar agregado foi de U\$ 375,9 bilhões e os adultos nas faixas etárias de 45 anos a 64 anos e 65 anos a 84 anos foram responsáveis por 67% desse gasto.

Segundo Zucchi, Del Nero e Malik (2000), as curvas de consumo de AMH em

função da idade mostram um aumento considerável a partir de quarenta anos de idade. Outro fator importante que colabora para o aumento dos gastos é a evolução da esperança de vida da população, pois o envelhecimento da população pressupõe um crescimento dos gastos para a manutenção, prevenção e tratamento da saúde dessas pessoas, conforme é ilustrado na Figura 4, da União Nacional das Instituições de Autogestão em Saúde (UNIDAS), entidade associativa que representa o segmento de autogestão, que age com o intuito de fortalecer o segmento, e contribuir com a melhoria do Sistema.

De acordo com a Figura 4, nota-se que o fator idade pode levar a uma diferença de mais de 500% nos custos médico-hospitalares, ao se comparar a faixa etária mais jovem, de 0 a 18 anos, com mais idosa, a partir de 59 anos. Tal situação justifica-se pelo maior número de consultas e procedimentos mais onerosos e frequentes do que é aplicado às pessoas mais jovens.

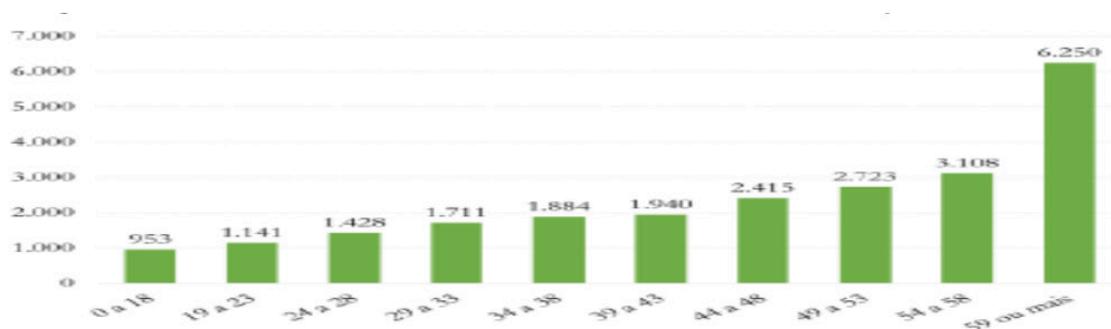


Figura 4 – Custo médio assistencial/beneficiário/ano por faixa etária.

Fonte: Pesquisa da UNIDAS (2012) citada por Silva (2014).

3 | METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

Conforme Gil (2006), a metodologia adotada para a realização da presente pesquisa, quanto ao seu objetivo, é a descritiva, pois descreve o funcionamento do SSM e as características dos beneficiários do Sistema, bem como estabelece relações entre as variáveis no objeto de estudo analisado, ao analisar as consequências dos impactos do NRF ao longo de um período com grandes perspectivas de transformações sociais e econômicas.

Quanto à abordagem, segundo Prodanov e De Freitas (2013), esta pesquisa pode ser considerada: quantitativa, pois são utilizadas técnicas estatísticas para projetar os gastos discricionários, em especial, referente ao setor de saúde; e qualitativa, pois são feitas interpretações e atribuídos significados às análises da evolução dos dados orçamentários da Marinha.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa pode ser considerada

como: pesquisa bibliográfica, pois, de acordo com Martins e Theóphilo (2009, p. 54), “busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema” e neste estudo foram analisados artigos, teses, relatórios e livros que abordam sobre os temas de Gestão de Saúde, Novo Regime Fiscal da EC 95/2016 e inflação no setor de saúde; pesquisa documental, haja vista que foram analisadas as legislações brasileiras que tratam sobre o tema, bem como documentos do Comando da Marinha, e outros relevantes, como os dados orçamentários e dos usuários do SSM; e de certa forma, a pesquisa não deixa de ser um estudo de caso, já que objetivou analisar os impactos do NRF no orçamento do SSM, e não em um ambiente macro, como em todos os órgãos da Administração Pública Federal.

3.2 Coleta e Tratamento de Dados

Para analisar os resultados, ilustrou-se o contexto econômico atual, onde foram analisados dados relativos ao histórico da evolução quantitativa dos procedimentos realizados pelo SSM e que foram obtidos por meio do Anuário Estatístico da Marinha (ANEMAR), referente aos anos de 2014 a 2016.

Coletaram-se ainda dados sobre despesas do SSM, além do quantitativo e da variação do perfil etário dos usuários da AMH, de 2014 a 2016, que foram obtidos junto à DSM. Dados sobre orçamento da MB foram extraídos no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP); a evolução da quantidade de militares clientes de plano de saúde privado foi verificada através da associação civil privada Abrigo do Marinheiro (AMN), enquanto que os dados sobre a população do Brasil por perfil sexual e etário do ano de 2016, e suas projeções para 2036, foram coletados no site do IBGE.

Após a obtenção dos dados, por meio das fontes mencionadas, o passo seguinte foi tratá-los e organizá-los. Deste modo, os dados de arrecadação do governo foram comparados com as despesas executadas pela Marinha, para o período de 2014 a 2016, cujos dados foram extraídos de publicação contida no SIOP, presente no sítio da internet do MPOG.

Com o intuito de realizar projeções e análises sobre o futuro orçamentário da Saúde Naval (SN), foi utilizado o recurso de previsão do Microsoft Excel 2016, com nível de confiança de 95%, mediante os dados históricos do orçamento naval, de 2007 até 2016, disponíveis no SIOP. A ferramenta de previsão do software mencionado estipula valores futuros usando dados existentes baseados em tempo e a versão AAA do algoritmo ETS (Suavização Exponencial Tripla), ou “Método de Holt-Winters”, em que ambas as tendências e as influências periódicas (sazonais) são processadas (Microsoft, 2016).

Cabe ressaltar que os dados contidos neste artigo representam os valores consolidados das Unidades Orçamentárias (UO) – nº 52131 (Comando da Marinha) e nº 52931 (Fundo Naval) que compõem apenas a Administração Direta, uma vez que a

inclusão de UO da Administração Indireta, como a AMAZUL, criada em 2013, poderia causar distorções na análise dos dados referente ao período.

Posteriormente, este trabalho focou em uma análise interpretativa, de cunho qualitativo e quantitativo, dos dados etários dos usuários de AMH e da execução do orçamento do SSM, ao analisar se os gastos médicos cresceriam em valor maior que os outros gastos da força, impactando outros seguimentos da MB.

Os dados de gênero e etários do IBGE e da DSM permitiram comparar e analisar o cenário atual da carteira de beneficiário do SSM com o perfil da população brasileira, bem como inferir os desafios futuros que a Força enfrentará com o aumento do nível de esperança de vida.

Para isso, as fontes primárias para a obtenção dos dados foram tabelas fornecidas pela DSM com informações etárias e de gênero dos beneficiários do SSM referentes a 2016, e os dados populacionais do IBGE de 2016, bem como as projeções para o ano de 2036, quando se encerrará a vigência do NRF.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Contexto geral orçamentário do SSM

Com o intuito de melhor analisar os gastos do SSM fixados no orçamento naval na Função Orçamentária (FO) nº 301 (Atenção Básica), das Unidades Orçamentárias (UO) – nº 52131 (Comando da Marinha) e nº 52931 (Fundo Naval), faz-se necessária realizar verificação em relação ao orçamento total da MB nas UO mencionadas, excluindo as despesas obrigatórias de pagamento de pessoal e previdência, bem como efetuar comparações com os montantes aplicados na função precípua da força, Defesa da Força Naval, FO nº 152 (Defesa Nacional), de forma a se ter uma noção mais fidedigna da situação.

Exercício	Marinha	Evolução	Saúde Naval (SN)	Evolução	Participação da SN no Orçamento MB	Defesa Naval (DN)	Evolução	Participação de DN no Orçamento MB
2016	4.944,50	-8,54%	559,30	11,44%	11,31%	1.839,00	-11,81%	37,19%
2015	5.406,00	-13,42%	495,30	14,05%	9,16%	2.085,20	-36,11%	38,57%
2014	6.244,20	-	434,30	-	6,96%	3.263,60	-	52,27%

Quadro 01 - Despesas Discricionárias para Manutenção, Funcionamento e Custeio dos Meios e Instalações Navais (empenhadas em milhões de reais).

Fonte: Elaborado pelo autor mediante dados extraídos do SIOP, 2014-2016.

Através de análise do Quadro 01, elaborado mediante extração de dados no SIOP, verifica-se que, durante o período de 2014 a 2016, as despesas discricionárias

da Marinha apresentaram diminuição e os recursos destinados para manutenção e operação dos meios navais tiveram redução mais intensa. Este cenário traz graves implicações negativas quanto à prontidão, à vida útil e ao aprestamento dos equipamentos e sistemas de defesa naval.

Embora o panorama geral tenha sido negativo, as despesas na área de saúde cresceram em média de 13% a.a., bem como sua participação no orçamento geral vem aumentando, representando mais de 10% do orçamento naval em 2016.

De acordo com informações da DSM, dentre as principais realizações da aplicação desses recursos estão a reforma das instalações do Hospital Naval Marcílio Dias (HNMD), a ampliação e revitalização da Odontoclínica Central da Marinha (OCM), além de a aquisição de equipamentos médico-hospitalares de alta tecnologia.

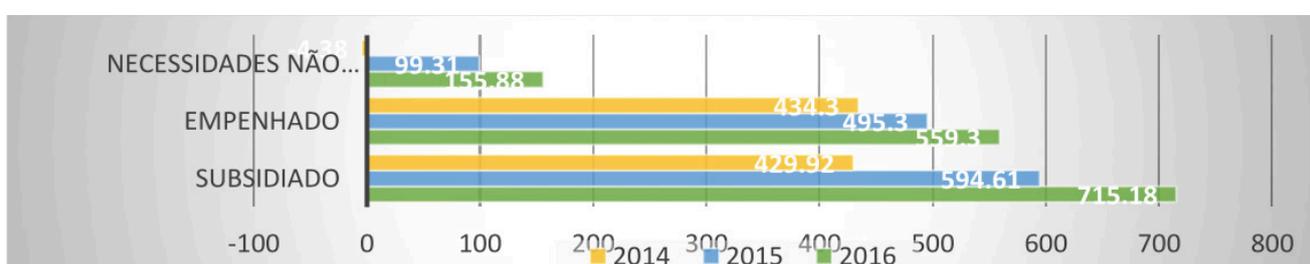


Figura 05 - Recursos Orçamentários Saúde Naval (em milhões R\$).

Fonte: Elaborada pelo autor mediante dados fornecidos pela DSM, 2014 – 2016.

Conquanto tenham sido feitas algumas melhorias no SSM através da crescente evolução orçamentária, os valores subsidiados apresentam grande diferença ao empenhado, conforme se verifica na Figura 05, em que se observa que a disparidade entre os montantes subsidiados e empenhados no ano de 2016 esteve em mais de 150 milhões de reais. Discrepâncias como esta podem resultar em limitação na capacidade de atendimento, aumento de filas de marcação e redução em investimentos para modernização de instalações e aquisição de equipamentos.

4.2 Influências da expectativa de vida e da inflação do setor de saúde

4.2.1 Expectativa de vida

A partir de análise do Quadro 2, verifica-se que o público atendido pelo SSM apresenta faixa etária maior que a média da população brasileira, principalmente na faixa etária superior aos quarenta anos, fator este que deve se agravar com aumento da expectativa de vida, que demandará aporte de mais recursos para atendimento adequado da demanda.

FAIXA ETÁRIA	SEXO FEMININO			SEXO MASCULINO		
	USUÁRIAS DO SISTEMA DE SAÚDE DA MARINHA ¹ (%)	POPULAÇÃO FEMININA BRASILEIRA 2016 ² (%)	PROJEÇÃO DO IBGE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA ³ -2036 (%)	USUÁRIOS DO SISTEMA DE SAÚDE DA MARINHA ¹ (%)	POPULAÇÃO MASCULINA BRASILEIRA 2016 ² (%)	PROJEÇÃO DO IBGE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA ³ -2036 (%)
0 -39 anos	24,16	31,64	24,56	27,51	32,37	25,36
40-44 anos	3,51	3,50	3,66	2,52	3,41	3,63
45-49 anos	3,43	3,21	3,65	2,97	3,08	3,58
50-54 anos	3,32	2,98	3,76	3,12	2,80	3,62
55-59 anos	2,98	2,56	3,42	2,00	2,34	3,22
60-64 anos	3,20	2,09	2,93	1,90	1,84	2,68
65-69 anos	3,13	1,61	2,58	2,29	1,36	1,86
70-74 anos	2,82	1,16	2,25	1,66	0,91	1,34
75-79 anos	2,42	0,85	1,75	1,73	0,61	1,48
> 80 anos	2,89	1,05	2,41	1,63	0,63	3,89
Total	51,86	50,65	50,97	47,33	49,35	50,66

Quadro 2 - Distribuição da População Brasileira e de Usuários da Saúde Naval - Ano 2016.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota 1: Percentual de usuários do SSM não soma 100%, em razão de haver cadastro com datas incorretas ou ausência de informações sobre sexo.

Nota 2: Percentuais calculados levando em consideração o quantitativo total de usuários do Sistema de Saúde da Marinha (SSM) ¹, e o universo populacional brasileiro previsto pelo Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para os anos de 2016 ² e 2036 ³.

Fonte: Elaborado pelo autor mediante dados da Diretoria de Saúde da Marinha (DSM) e do IBGE (Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística) do ano de 2016 e 2036.

Através do Quadro 2, pode-se comparar e notar que as usuárias do SSM, de faixa etária superior a sessenta anos, encontram-se em percentual superior ao projetado para sociedade brasileira pelo IBGE para o ano de 2036. Em 2016, o percentual de mulheres idosas beneficiárias do SSM representavam cerca de quinze por cento do total de beneficiários do Sistema, enquanto somente daqui a dezenove anos, a população feminina idosa alcançará esta proporção na população total do Brasil.

De outro lado, verifica-se o grande desafio da SN nos próximos anos quanto ao atendimento dos usuários idosos do sexo masculino, pois, segundo as projeções do IBGE para 2036, este grupo praticamente duplicará ao se comparar com os números de 2016, embora a representatividade desse grupo no SSM já seja bem superior ao padrão brasileiro. Tal situação demandará mais investimentos na instalação de novos leitos e aumento da oferta de serviços nas áreas de urologia e geriatria.

Conforme informações da DSM, observa-se a prática não rara de inclusão de pessoas de alta faixa etária como dependentes, quando já portadores de doenças graves. Isso ocorre em razão de os custos de um plano no sistema suplementar de saúde ser demasiadamente elevados na faixa etária acima de 59 anos, além de haver a exigência de carência para doenças preexistentes – em média de dois anos.

O padrão de qualidade insuficiente dos hospitais do SUS, seja pela carência de medicamentos e insumos, seja pela superlotação das unidades, também contribui em maior procura pelo SSM, que apresenta alto padrão de referência em algumas áreas da medicina.

4.2.2 Inflação do setor de saúde

O custo do setor de saúde comporta elementos que apresentam grande crescimento de seus valores, em razão da necessidade de inovação tecnológica, ou pelo uso frequente de materiais e serviços médicos para manutenção da vida humana.

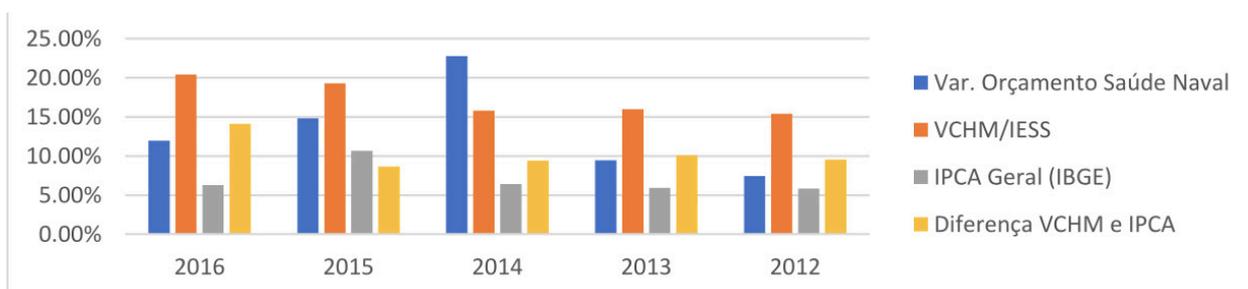


Figura 6 – Comparação Inflação Setor de Saúde e Geral

Nota1: Percentuais calculados em relação ao ano anterior.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), IESS (Instituto de Estudos de Saúde Suplementar) e DSM (Diretoria de Saúde da Marinha), 2012-2016.

Depreende-se, na Figura 6, que, nos cinco anos avaliados, em quatro a evolução do orçamento da SN foi menor que o índice VCHM do IESS, o que representa que há uma grande defasagem entre a variação dos custos médico-hospitalares e o que foi provisionado ao SSM, em relação ao exercício anterior. Este contexto de limitações orçamentárias prejudica a renovação do credenciamento de serviços médicos e reduz o interesse de terceirizados, pois gera descumprimento frequente dos prazos de pagamento das faturas dos credenciados e dificulta a renegociação contratual nos padrões de mercado.

Outro aspecto no âmbito inflacionário, refere-se sobre a pressão no orçamento doméstico da família naval. No período de 2014 a 2016, a recomposição dos soldos militares foi em média de 7,9% a.a., enquanto que o IPCA médio e o VCHM/IESS variaram 7,8% a.a. e 18,5% a.a., respectivamente, impactando o consumo de serviços de saúde suplementar.

Tal fato pode ser demonstrado na Figura 7, que se refere aos titulares, dependentes e agregados do Abrigo do Marinheiro, onde os titulares são associados e compostos em sua grande maioria por militares da MB, da ativa, inativos e pensionistas.

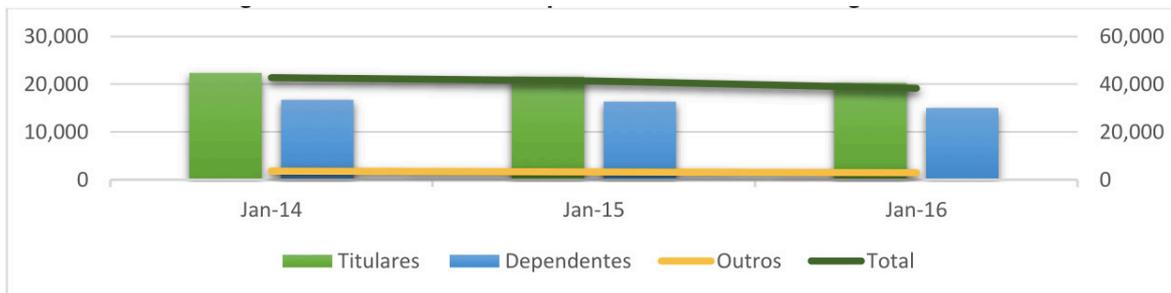


Figura 7 - Beneficiários de planos de saúde do Abrigo do Marinheiro.

Nota: A Figura 7 considerou apenas os beneficiários de planos de saúde da UNIMED-RIO, os quais representam 94% do total da Carteira de Saúde do AMN, ao mesmo tempo que os seis por cento restantes estão distribuídos pelas Operadoras ASSIM, Golden-Cross e Sul América.

Fonte: AMN (Abrigo do Marinheiro), 2014-2016.

Ano	Usuários SSM	Militares Ativos	Inativos	Pensionistas	Dependentes	Outros
2016	346.776	79.336	49.487	24.358	192.657	938
2015	343.300	79.816	47.696	23.587	191.167	1.034
2014	336.047	78.061	46.794	23.733	186.295	1.164
2013	322.172	75.619	46.184	23.634	175.442	1.293
2012	310.551	74.473	45.436	23.524	165.733	1.385

Quadro 3 - Quantitativo de Beneficiários do SSM.

Nota: Quantitativo de militares que têm direito ao SSM.

Fonte: Diretoria de Saúde da Marinha, 2012-2016.

A Figura 7 constata a redução contínua no quantitativo de militares beneficiários de planos de saúde, o que pode indicar numa contribuição com o aumento da demanda nas unidades do SSM, cenário verificado no Quadro 3, ao se analisar a expansão do número de dependentes, que aumentaram em proporção bem superior ao quantitativo de militares ativos.

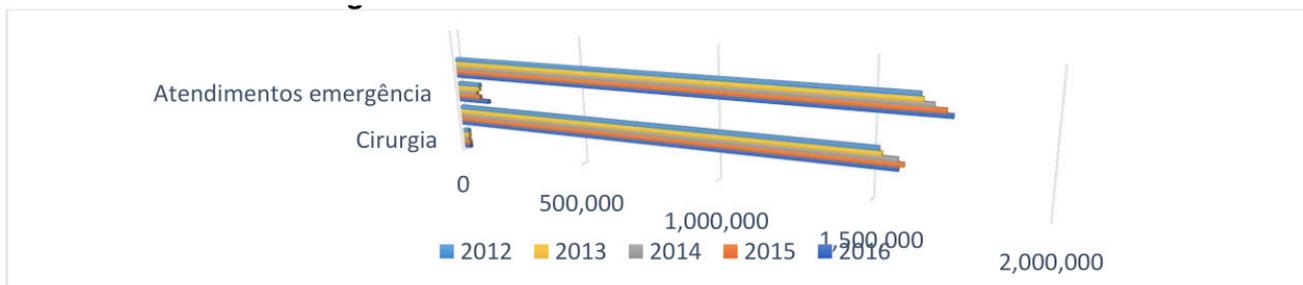


Figura 8 - Quantitativo de Procedimentos no SSM

Fonte: DSM, 2012-2016.

Outro dado que contribui com a hipótese da migração da família naval para o SSM é a majoração no quantitativo de procedimentos realizados entre os anos de 2012 e 2016, conforme contido na Figura 8. O aumento do número de procedimentos associados ao aumento da variação dos custos médico-hospitalares justifica a necessidade de aporte de mais recursos para o setor, pois, nos últimos anos, houve grande oscilação positiva nos preços de materiais e insumos utilizados principalmente por ocasião de cirurgias e internações, conforme mencionado por Silva (2014).

4.3 Impactos do Novo Regime Fiscal (EC 95/2016)

A aprovação do NRF foi considerada como um dos principais instrumentos de controle dos gastos públicos, que cresceram de forma insustentável nos últimos anos, resultando num aumento do déficit público, baixo crescimento econômico e prejuízo à imagem econômico-fiscal do Brasil.

Conforme mencionado, o NRF limita o crescimento das despesas públicas por um período de vinte anos, sendo tais montantes atualizados pelo IPCA, índice divulgado pelo IBGE. Os limites de gastos podem ser compensados entre os órgãos de cada Poder, sendo que o não cumprimento do teto enseja algumas restrições previstas na EC 95/2016 (BRASIL, 2016).

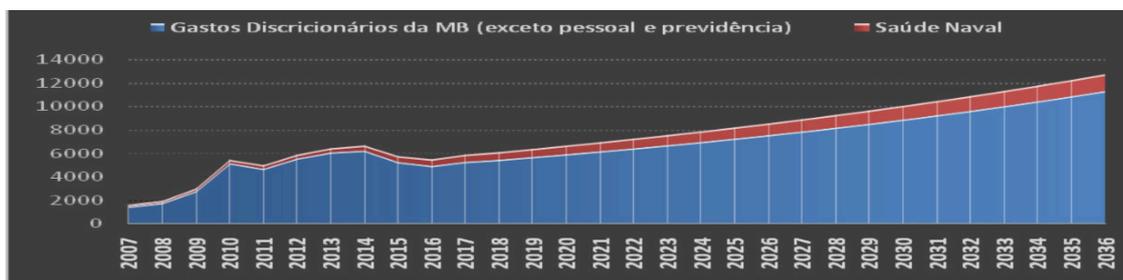


Figura 09 – Projeção das Despesas Discricionárias da Marinha do Brasil.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SIOP, 2007-2016.

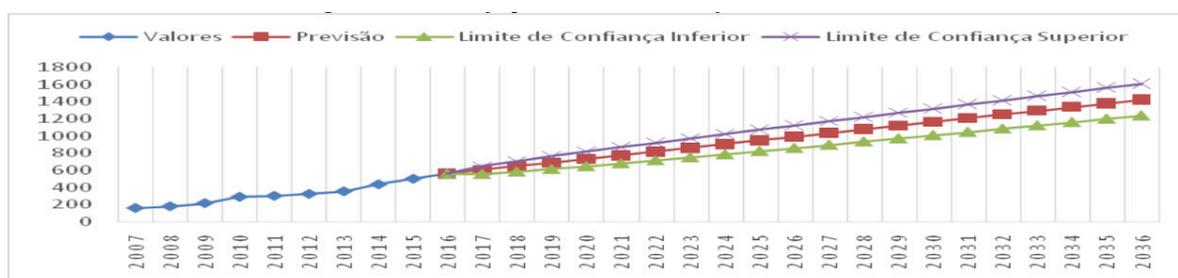


Figura 10 – Projeção de recursos para Saúde Naval.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do SIOP, 2007-2016, e estimado por projeção no MS Excel 2016.

Através de dados do SIOP e do Relatório Trimestral de Inflação do BACEN (Banco Central do Brasil), expedido em setembro de 2017, constituíram-se as projeções nas Figuras 09 e 10, nas quais se podem inferir alguns impactos do NRF na MB. Por meio

de recurso estatístico de projeção do *Microsoft Excel 2016*, trabalharam-se os dados da série orçamentária da SN, recursos empenhados de 2007 a 2016. Conclui-se que as necessidades do setor terão um crescimento mais elevado e significarão uma maior participação no orçamento da Marinha, ao representar quase doze por cento das despesas discricionárias.

Na projeção da Figura 10, levou-se em consideração a atualização do montante discricionário por meio de IPCA futuro previsto pelo BACEN, entretanto, ressalta-se que há grande possibilidade de o montante ser diminuído para remanejamento de verbas entre órgãos do Poder Executivo que estejam passando por maior necessidade, ou para cumprimento de despesas obrigatórias (pagamento de pessoal ativo e inativo, despesas previdenciárias, entre outras), que não são passíveis de corte, em detrimento das despesas discricionárias, suscetíveis a contingenciamento. Estas últimas despesas representam dispêndios com custeio, manutenção, entre outras realizações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), no qual se inclui o Programa de Desenvolvimento de Submarinos (PROSUB).

Embora as despesas do SSM sejam classificadas como de caráter discricionário, há a obrigação legal de atender aos usuários da SN, o que faz com que a mesma se comporte como obrigatória e de difícil planejamento, principalmente em razão de aspectos inopinados e de difícil previsão da saúde humana.

Um aspecto não menos importante, mas de difícil mensuração, refere-se ao impacto da estagnação do poder de compra da remuneração dos militares, que assim como os demais servidores públicos civis, terão menor capacidade de negociação de reajustes salariais, resultando num menor consumo de bens e serviços, como os planos de saúde, o que contribuiria em uma elevação da demanda no SSM. Isso resultará em maior necessidade de provisionamento de recursos à SN para manutenção de uma oferta adequada de serviços por aqueles que antes não utilizavam o sistema, embora contribuíssem para o FUSMA.

Assim, verifica-se que os gastos de saúde terão ampliação constante e crescente e deverão ocupar parcela do orçamento naval que antes era destinado a outros setores (manutenção de meios, formação de pessoal, etc), em razão das limitações impostas pelo NRF.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confirmando a tendência de aumento da inflação do setor de saúde, do aumento da expectativa de vida e do cenário de restrições orçamentárias advindo do Novo Regime Fiscal, a Marinha tem grande necessidade de se planejar e preparar para um futuro onde as demandas de recursos para manutenção do SSM serão cada vez maiores.

A majoração das necessidades financeiras da SN crescerá a tal ponto que poderão comprometer grande parte do orçamento nos próximos vinte anos, explicado

em parte pelo aspecto de o atendimento aos beneficiários do AMH ter um caráter compulsório, em qualquer lugar do Brasil, conforme disposto em instrumento legal. Tal circunstância permite concluir que algumas atividades dependentes de recursos discricionários devem ser impactadas negativamente, como às afetas à finalidade precípua da Força.

A redução dos níveis de atendimento nos hospitais da MB, fruto de limitações das despesas de SN, teria grande impacto na manutenção da higidez do pessoal de bordo, bem como promoveria grande impacto social, seja na diminuição da oferta de serviço aos dependentes, como redução da renda familiar disponível, pois elevaria a necessidade de aplicação de recursos particulares em saúde suplementar, setor este que apresenta variação de custos médicos e hospitalares superior à inflação média brasileira.

O aumento dos custos dos planos de saúde suplementar, a alta idade média dos beneficiários, associado à redução do poder de compra da família naval já causam reflexos no SSM, através de aumento da demanda de serviços como cirurgias e internações, eventos que exigem materiais e insumos de alto custo, além de uma infraestrutura com equipamentos que devem ser mantidos de forma periódica.

Ao longo da pesquisa, verificou-se a necessidade de atualização das regras para declaração e atualização de dependentes, previstas no Estatuto dos Militares, a fim de se coadunar com a atual realidade e evitar ingresso intencional de novos beneficiários com saúde grave e idade elevada, representando uma escalada de custos perigosa à sustentabilidade financeira da SN.

Outro ponto positivo da maior publicidade dos gastos consistiria na melhor noção dos benefícios do Sistema e no incentivo para que haja sensibilização dos membros do Congresso Nacional para alocação de emendas parlamentares, que visem à suplementação orçamentária para oferta de um serviço médico que seja referência junto à sociedade civil e militar.

Por fim, espera-se que este trabalho seja a semente para outras pesquisas e trabalhos na área de gestão de saúde no âmbito naval, visando a proporcionar o aperfeiçoamento de um serviço que está relacionado ao bem-estar individual e coletivo daquilo que é o maior patrimônio da Marinha, o seu pessoal.

REFERÊNCIAS

AUSTERIDADE e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. 2016. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert Stiftung; Fórum 21; GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política; Plataforma Política Social. set. 2016. Disponível em: <<http://brasildebate.com.br/wp-content/uploads/Austeridade-e-Retrocesso.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

ALVES, Terezinha de Jesus Ribeiro. **A pensão da filha maior solteira de 21 anos em união estável e a não recepção do parágrafo único do art. 5º da Lei n. 3373/1958.** Brasília:UCB, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/4240/2/Terezinha%20de%20Jesus%20Ribeiro%20Alves.pdf>>. Acesso em: 24 de set. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95/2016**, 15 dez. 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 24 de set. 2017.

_____. **Lei 6880/1980**, 09 dez. 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6880.htm>. Acesso em: 24 de set. 2017.

_____. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Portaria Normativa n. 01/2017**, 09 mar. 2017. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal SIPEC sobre a assistência à saúde suplementar do Poder Executivo Federal. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/servidores/portal/beneficios/copy_of_PORTARIANORMATIVAN12017.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. **Nota sobre a Proposta de Emenda Constitucional n. 241/2016**. 08 ago. 2016. Disponível em: <http://www.conass.org.br/wpcontent/uploads/2016/06/NOTA_CONJUNTA_CONASS_CONASEMS_PEC241.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

INSTITUTO DE ESTUDOS DE SAÚDE SUPLEMENTAR. **VCMH**. 16. ed. São Paulo, set. 2017. Disponível em: <https://www.iess.org.br/cms/rep/VCMH_set17.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

MARINHA DO BRASIL. Gabinete do Comandante. Portaria nº 333/2016, de 09 nov. 2016. Altera o Regulamento para o Fundo de Saúde da Marinha. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 216, p. 13, 10 nov. 2016. Seção 1.

_____. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. Diretoria de Saúde da Marinha. **Manual do Usuário do Sistema de Saúde da Marinha**. Rio de Janeiro:DSM, 11 jun. 2009a. Disponível em: <<https://www.mar.mil.br/eamce/arquivos/fusma/ManualUSSM.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. Gabinete do Comandante. Portaria nº 330/2009, de 25 set. 2009b. Aprova o Regulamento para o Fundo de Saúde da Marinha. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 188, p. 17, 01º out. 2009. Seção 1.

MARQUES, Rosa Maria; PIOLA, Sérgio Franco; CARRILLO ROA, Alejandra (Orgs.). **Sistema de saúde no Brasil: organização e financiamento**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Economia da Saúde/Brasília: Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde, 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, Áquilas Nogueira. A saúde pública brasileira num universo “sem mundo”: a austeridade da Proposta de Emenda Constitucional 241/2016. **Cad. Saúde Pública**. 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016001400502&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2017.

MICROSOFT. **Função Previsão ETS**. 2016. Disponível em: <<https://support.office.com/ptbr/article/Fun%C3%A7%C3%A3o-PREVIS%C3%83O-ETS-15389b8b-677e-4fbd-bd95-21d464333f4>>. Acesso em: 16 out. 2017.

MORONISI, S. et al. Custo e tempo de permanência hospitalar de idosos residentes em Recife – PE. **Geriatrics & Gerontologia**. v.5, n. 2, p.:91 a 98, 2011.

PARISI, C.; GALHARDO, J. A. G.; PEREIRA, A. C.; SILVA, A. F. Presença Potencial do

Contingenciamento da União nos Artíficos Adotados pelos Gestores das

UG's. **R.bras, Gest. Neg.**, São Paulo, v. 13, n. 41, out. - dez. 2011, p. 415-439.

PFUNTNER, A.; WIER, L.M.; STEINER, C. **Costs for Hospital Stays in the United States**, 2010. HCUP Statistical Brief #146. Agency for Healthcare Research and Quality, 2013. Disponível em: <http://www.hcup-us.ahrq.gov/reports/statbriefs/sb146.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROTÁSIO, C. G.; BUGARIN, M. S.; BUGARIN, M. N. S., 2004, **À Espera da Reforma Orçamentária: Um Mecanismo Temporário para Redução de Gastos Públicos**. EST. ECON., São Paulo, v. 34, n. 1, jan. – mar., p. 5-41.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n12/1678-4464-csp-32-12-e00194316.pdf>. Acesso em 25 set. 2017.

SILVA, Amanda Reis. **A importância de Materiais e Medicamentos nos gastos médicos: dados de uma operadora no período de 2007 a 2012**. São Paulo: IESS. n. 14, 2014. Disponível em: <http://documents.scribd.com/s3.amazonaws.com/docs/7ubdo3j6io3oglo7.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

ZUCCHI, Paola; DEL NERO, Carlos; MALIK, Ana Maria. Gastos em saúde: os fatores que agem na demanda e na oferta dos serviços de saúde. **Saúde soc.** dez. 2000, p. 127-150. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902000000100010 Acesso em: 24 set. 2017.

DESCOBRINDO A SI MESMO: COMO A IMAGEM CORPORAL CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA?

Camila Ribeiro Menotti

Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino
Juchem
Venâncio Aires – Rio Grande do Sul

RESUMO: Na fase da adolescência, o ser humano perpassa por múltiplas mudanças em seu corpo físico e no aspecto psicológico. A formação da identidade engloba as percepções do sujeito sobre si mesmo e sobre a relação que ele mantém com os outros. Pensando nisso, o projeto **“Quem sou eu? Construindo a identidade na adolescência”** foi desenvolvido com os alunos do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino Juchem, na cidade de Venâncio Aires/RS, nas disciplinas de Ensino Religioso e Artes, tendo em vista refletir sobre o processo de adolecer, enfatizando a construção da identidade a partir da imagem que o adolescente tem de si e suas percepções acerca da estrutura corporal, da aparência, dos valores e de como os outros o veem. A metodologia do projeto foi fundamentada em pesquisas bibliográficas, questionários, confecção de material expositivo, debates, trocas de opiniões e aplicação de diferentes técnicas artísticas e de fotografia. As atividades desenvolvidas no projeto resultaram num estudo sobre os aspectos psicológicos e culturais que influenciam na formação humana.

Compreender como a pessoa forma a sua identidade, como ela se vê e como se relaciona com o mundo é um processo desenvolvido através de suas aprendizagens desde o nascimento. A essas aprendizagens, soma-se o contato com a escola, com os colegas e com as mídias. Desse modo, as imagens do corpo vão sendo reconstruídas ao longo da vida partindo de significações adquiridas de outras referências.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Imagem. Adolescência.

ABSTRACT: In the phase of adolescence, the human being goes through multiple changes in his physical body and no psychological aspect. The formation of identity encompasses the subject's perceptions about himself and his relationship with others. With that in mind, the project **“Who am I? Building the Identity in Adolescence”** was developed with the students of the 8th year of the State School of Cônego Albino Juchem, in Venâncio Aires city / RS, in the subjects of Religious Education and Arts, in order to reflect on the process of becoming adolescent, emphasizing the construction of identity from the image that the adolescent has of himself and his perceptions about the body structure, appearance, values and how the others see it. The methodology of the project was based on bibliographical researches,

questionnaires, confection of exhibition material, debates, exchanges of opinions and application of different artistic techniques and photography. The activities developed in the project resulted in a study on the psychological and cultural aspects that influence human formation. Understanding how a person shapes his identity, how he sees himself, and how he relates to the world is a process developed through his learning from birth. To this learning, the contact with the school, with the colleagues and with the media is added. Thus, the images of the body are reconstructed throughout life starting from meanings acquired from other references.

KEYWORDS: Identity. Image. Adolescence.

1 | INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase de mudanças que se refletem no corpo físico e no aspecto psicológico do ser humano. A construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante dessa fase, o passo crucial da transformação do adolescente em adulto. A busca da identidade pessoal ocorre de duas formas: a primeira é perceber-se como sendo o mesmo e contínuo no espaço e no tempo; e a segunda é perceber que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade. Quanto mais desenvolvido o sentimento da identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos outros e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita o apoio de opiniões externas para avaliar-se.

A formação da identidade implica em definir quem a pessoa é, quais seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. A imagem corporal é um dos fatores que influencia nessa formação, englobando as percepções do sujeito sobre si mesmo e sobre a relação que ele mantém com os outros. Mas, como podemos conhecer a nós mesmos? O que significa conhecer a si mesmo? Como fazer isso num contexto permeado de múltiplas informações? Essas são as principais questões que o projeto **“Quem sou eu? Construindo a identidade na adolescência”** buscou responder ao longo de sua realização. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa era refletir sobre o processo de adolecer, enfatizando a construção da identidade a partir da imagem que o adolescente tem de si e suas percepções acerca da estrutura corporal, da aparência, dos valores e de como os outros o veem.

2 | ASPECTOS TEÓRICOS

A identidade desenvolve-se durante todo o ciclo vital, mas é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significativas. O início da adolescência é marcado pelas mudanças corporais e o seu final é marcado pelas mudanças sociais. Conforme Ferreira et.al. (2007), a adolescência “é uma categoria sociocultural, historicamente construída a partir de critérios múltiplos que abrangem

tanto a dimensão bio-psicológica, quanto a cronológica e social” (p.218). Isso significa que o processo de adolecer é uma fase em que múltiplas mudanças acontecem, refletindo-se no corpo físico com a intensificação da produção dos hormônios e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras.

No aspecto psicológico e social, os adolescentes possuem dúvidas e questionamentos de várias ordens: como viver a vida, os modos de ser, de estar com os outros e a construção do futuro com as escolhas profissionais. Associado a isso, tem as transformações históricas, políticas e econômicas, nas quais todos os atores sociais estão imersos e que contribuem para a constituição da identidade.

Entretanto, o fator que mais influencia na formação da identidade é a imagem corporal. A preocupação com o físico é evidente no período da adolescência. Pensar na construção dessa imagem pressupõe uma leitura sobre a relação do sujeito com o mundo, a qual envolve uma articulação harmônica entre as dimensões física, psíquica e social do corpo. Nessa medida, a imagem corporal compõe o processo identitário e formacional do adolescente.

Segundo Frois et.al. (2011), compreender como o sujeito constrói a imagem do corpo, como ele se vê e como se relaciona com o mundo depende das vivências que ele adquire desde o nascimento. Os cuidados na infância, as relações com a mãe e com outros indivíduos atuam na formação da imagem corporal permitindo que o adolescente se defina como, por exemplo, gordo, magro, alto ou baixo. “A imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais (...) é a memória inconsciente de todo o vivido relacional e, ao mesmo tempo, ela é atual, viva, em situações dinâmica, simultaneamente narcísica e inter-relacional” (DOLTO, 1984, apud FROIS et.al., 2011, p.72).

A imagem corporal é construída a partir dos nomes que vamos incorporando ao nosso corpo e ao nosso modo de ser no mundo. A partir da gestação a criança já recebe nomes carregados de sentidos, os quais contribuirão para uma posterior apropriação da sua imagem. Novas experiências possibilitam outras noções de si, da significação do seu esquema corporal e do seu corpo em movimento. As imagens do corpo vão sendo construídas e reconstruídas ao longo da vida do adolescente.

Nas suas relações com os outros, o adolescente vai se apropriando de significados e ao mesmo tempo conhecendo a si mesmo. Para Frois et.al. (2011), a forma de apropriação da imagem corporal perpassa pelas opiniões dos outros e das definições que as mídias apresentam. De acordo com Maldonado (2005), todos os dias a televisão, as revistas e anúncios publicitários mostram o corpo ideal muito diferente do que o adolescente possui, causando uma frustração. “O corpo passa a ser uma mensagem do nível social ocupado pelo ser humano e do poder que o indivíduo possui” (p.61). A insatisfação com a imagem corporal aumenta à medida que a mídia expõe um padrão de beleza, o que provoca uma compulsão pela busca de uma anatomia ideal. Um corpo que, redesenhado pela pressão social, afeta a percepção do corpo natural, perdendo de certa forma, sua identidade, passando apenas a ser uma

citação do corpo original.

As mudanças pelas quais o corpo humano passa durante a adolescência, transforma, gradualmente crianças em adultos. É uma fase em que o adolescente precisa de proteção e orientação, pois cada um tem seu ritmo próprio, que deve ser respeitado e compreendido.

Um dos mais mágicos momentos da vida humana é este da passagem de um corpo infantil para um corpo adulto, de um pensamento infantil para um pensamento adulto, do amadurecimento emocional. É a natureza nos impelindo em direção ao nosso pleno desenvolvimento (...). É tempo de descobertas, de novas possibilidades, de profundas e duradouras mudanças corporais, de consolidação da noção do eu, é tempo em que definitivamente o indivíduo se dá conta de que é e sempre será um ser sexualizado. (...) É época em que a extensa gama de escolhas a ser feitas quase nos paralisa – em que o jovem necessita como nunca de apoio e de compreensão pessoal e social, de informações honestas e claras, de um firme suporte afetivo para desenvolver harmônica e responsabilmente seu potencial, na busca de se tornar um ser social atuante e um ser pessoal coerente, autônomo e rico de possibilidades de aprendizagem e de crescimento contínuo (PINTO, 1999, p.92).

O desejo de mudar o corpo também pode ser positivo quando as pessoas alteram seus hábitos para viver de forma mais saudável. É fato que o corpo modifica-se ao longo da história do indivíduo e que essas mudanças são processuais e requerem uma reestruturação tanto física como psicológica, podendo ser positivas ou negativas.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido em 2017 e 2018 na Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino Juchem, com as turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental II, nas disciplinas de Ensino Religioso e Artes. Como estratégias metodológicas utilizadas para a sua realização destacam-se: leitura de textos diversos referente ao tema; trabalhos em grupo; debates e trocas de opiniões através de rodas de conversas e seminários; aplicação de diferentes técnicas artísticas e de fotografia; organização de instalações artísticas; releitura de obras de arte; produções de imagens e textos; análise de vídeos; elaboração de perguntas para confecção de questionário, aplicação e interpretação dos mesmos; confecção de gráficos e realização de atividades práticas relacionadas à saúde e bem-estar.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação do jovem com sua percepção corporal e relacional envolvem um constante entrelaçamento das dimensões biológica, psíquica, social e inter-humana como constituintes do indivíduo. Tendo isso em vista, as atividades desenvolvidas nas aulas de Ensino Religioso resultaram num estudo sobre os aspectos psicológicos e culturais que influenciam na formação humana. Durante as aulas, os alunos leram textos sobre o tema e trocaram opiniões em rodas de conversas e seminários. Partindo das

reflexões, cada aluno elaborou uma lista de desejos que gostaria de realizar ao longo de sua vida e um perfil que caracterizasse a sua identidade enquanto adolescente. Os alunos criaram símbolos que representassem as suas vivências e textos descrevendo sua trajetória e expectativas de vida. Além disso, a partir do texto: “A memória que nos constrói”, cada aluno levou para a escola um objeto que faz parte da sua história e que lhe representa. Em círculo, todos apresentaram seus objetos e falaram da importância desse símbolo para a sua vida. Nas aulas de Artes os estudantes desenharam seu autorretrato, criaram símbolos que representassem as suas vivências e produziram material expositivo para apresentarem nas instalações artísticas.

As turmas ainda elaboraram questionários com questões que abrangiam assuntos relacionados à imagem corporal, à percepção da aparência física por outras pessoas, à influência da mídia na aparência física e aspectos psicológicos que fazem parte da formação da identidade na fase da adolescência. Os questionários foram respondidos por 90 adolescentes, sendo 45 meninas e 45 meninos, com idades entre 14 e 18 anos. Como resultados gerais, pôde-se verificar que os adolescentes têm uma imagem positiva sobre si mesmo, com desejos e dúvidas bem característicos do momento em que vivem. A maioria conhece seu corpo e seu jeito de ser e está satisfeita com isso, porém se importam com a aparência física (mais as meninas do que os meninos), sendo que poucos mudariam alguma coisa por pressão de outras pessoas ou da mídia, valorizando mais o modo de ser do que a aparência física e os bens materiais.

No momento da aplicação do questionário, foi possível perceber que muitos alunos tiveram dificuldade de responder a algumas questões. Isso se deve, provavelmente, porque pensar em si mesmo, nas suas características e ter que se definir não é uma tarefa muito fácil na fase da adolescência, período recheado de dúvidas e mudanças.

Quanto aos alunos do 8º ano, constatou-se que o tema do projeto sensibilizou, instigou e os provocou a pensarem sobre si mesmos, conhecer o seu corpo, seus limites, qualidades e defeitos. A realização das atividades permitiu que os adolescentes pudessem constituir a sua identidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade é um processo cíclico e gradativo, no qual as mudanças físicas e psíquicas do corpo criam a necessidade de constante reorganização da imagem corporal. A adolescência é um bom momento para lembrar que cada pessoa tem sua personalidade, sua maneira de pensar e agir, seus valores éticos e espirituais que devem ser respeitados. O autoconhecimento e sua identificação com o outro nessa fase permite ao adolescente se inserir e participar de diferentes grupos sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. A. et.al. Saberes de adolescentes: estilo de vida e cuidado à saúde. In: **Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.16, n.2, abr/jun. 2007, p.217-224.

FROIS, E.; MOREIRA, J.; STENGEL, M. Mídias e imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.16, n.1, jan/mar. 2011, p. 71-77.

MALDONADO, G. R. A educação física e o adolescente: a imagem corporal e a estética da transformação na mídia impressa. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Barueri, n.1, 2006, p.59-76.

PINTO, E. B. **Orientação sexual na escola**: a importância da Psicopedagogia nessa nova realidade. São Paulo: Gente, 1999.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS EM PORTUGAL: ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE SUA TRAJETÓRIA E SUAS AÇÕES

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Bauru- São Paulo; Brasil.

Teresa Vilaça

Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança. Braga- Minho; Portugal.

Este artigo baseia-se na pesquisa de pós-doutorado da primeira autora realizado na Universidade do Minho, sob supervisão da segunda autora, com financiamento da FAPESP- Processo 2016/14382-0.

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão da literatura para descrever o processo legal e prático de educação em sexualidade nas escolas de Portugal. Os objetivos foram analisar a trajetória política até a regulamentação da Lei 60/2009 que propõe a obrigatoriedade da educação em sexualidade nas escolas em Portugal, localizar e descrever estudos sobre a implementação de programas vinculados a proposta da lei e tecer considerações sobre a educação em sexualidade em Portugal, comparando-a com o tema no Brasil. O texto está organizado em três eixos de conteúdo: (1) Educação em Sexualidade: processo informal e formal; (2) Educação em Sexualidade nas escolas de Portugal; (3) Apontamentos sobre a Educação em Sexualidade nas escolas de

Portugal em relação à realidade brasileira. As discussões sobre a implementação da educação em sexualidade nas escolas vão além das perspectivas morais e individuais e os contextos culturais e históricos devem ser considerados para compreender as políticas públicas. Conclui-se que eventuais recomendações, mesmo no âmbito legal, como é o caso de Portugal, não garantem a efetividade de ações em educação em sexualidade de modo abrangente, social e crítico, sobretudo pela necessidade de melhor formação nesta área para os professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em sexualidade. Escola. Portugal.

ABSTRACT: This paper presents a review of the literature to describe the legal and practical process of sexuality education in schools in Portugal. The aim were to analyze the political trajectory until the regulation of Law 60/2009 that proposes the compulsory sexuality education in schools in Portugal, to locate and describe studies on the implementation of programs linked to the proposal of the law and to make considerations on sexuality education in Portugal comparing it with the theme in Brazil. The text is organized in three axes of content: (1) Sexuality Education: informal and formal process; (2) Sexuality education in schools in Portugal; (3) Notes about sexuality education in the schools of Portugal in relation to the

Brazilian reality. It is concluded that discussions on the implementation of sexuality education in schools go beyond moral and individual perspectives. Discussions on the implementation of sexuality education in schools go beyond moral and individual perspectives and cultural and historical contexts should be considered in order to understand public policies. It is concluded that any recommendations, even in the legal framework, as in the case of Portugal, do not guarantee the effectiveness of actions in sexuality education in a comprehensive, social and critical way, especially because of the need for better training in this area for teachers.

KEYWORDS: Sexuality Education. School. Portugal.

1 | EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: PROCESSO INFORMAL E FORMAL

A socialização sexual implica na convivência de indivíduos com as instituições, onde se aprendem sobre as regras de relacionamentos e dos comportamentos sexuais que “controlam” as atitudes, os valores, as crenças, aquilo que devemos ou não devemos ser e fazer na vida sexual. Para garantir esse aprendizado, os agentes de socialização como a família, a escola, as igrejas e os meios de comunicação, atuam em um processo de educação a que todos/as nós estamos expostos/as constantemente por meio dos “discursos”, implícitos e explícitos nas imagens, textos, filmes, arte, literatura, músicas, propagandas, novelas, etc. (MAIA, 2011; MAIA; RIBEIRO, 2011; MATOS, 2010).

Compartilhamos e adotamos a definição da UNESCO (2014, p.54), que vai nesta direção e diz que a educação em sexualidade

pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo do seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização: família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e dissociada de um plano de sociedade inclusiva.

Assim, somos “educados sexualmente” desde que nascemos e ao longo de todo o desenvolvimento, especialmente pela socialização primária e familiar e, depois, pelas influências de discursos diversos: religiosos, midiáticos, sexistas, militantes, radicais, feministas, científicos, artísticos etc. (NODIN, 2002; MATOS; REIS; RAMIRO; RIBEIRO; LEAL, 2014).

Por outro lado, parte desse processo educativo pode ser entendido como uma proposta formal e organizada que oferecem informações sobre a sexualidade e que, sabemos, pode ocorrer com diferentes intenções: profiláticas, moralistas, libertárias, etc. Esse processo, focalizado em metas, estratégias de ação e avaliação, como aponta Nodin (2002, p.79), é “intencional, que ocorre em contexto escolar e que pode ser integrada nos currículos escolares”.

Neste sentido, apesar da educação sexual ocorrer constantemente em todos os contextos sociais, mesmo que informalmente, acreditamos ser a escola o ambiente mais recomendável para uma educação em sexualidade organizada, planejada e

sistematizada, com conteúdos e objetivos coerentes com as faixas etárias dos/as alunos/as e pertinentes às metas eficazes e relevantes. Segundo a Unesco (2010), é na escola que se espera a parceria de trabalho entre educadores, familiares e profissionais da saúde, o que aumentaria a eficácia de uma proposta de educação em sexualidade. Além disso, em muitos países crianças e adolescentes permanecem nas escolas durante um longo tempo de suas vidas e, nesse período, desenvolvem amizades, relacionamentos amorosos e vivenciam suas primeiras experiências sexuais e seus educadores/as os acompanham durante esse período de desenvolvimento humano.

A Unesco (2010) defende que a educação em sexualidade é um meio de prevenção e promoção de saúde sexual para jovens, a partir dos altos índices de infecções sexualmente transmissíveis, como a Aids, bem como abusos e violências sexuais. Desde 2008 a implementação da educação sexual tem acontecido em vários países, tais como China, Líbano, Nigéria, Quênia, Vietnã, além de países da América Latina e Caribe, em que é alta a população vulnerável.

Embora não seja realista esperar que um programa educacional, isoladamente, possa eliminar o risco do VIH e outras DSTs, da gravidez indesejada, e da atividade sexual coerciva ou abusiva e exploração sexual, programas adequadamente planejados e implementados podem reduzir alguns desses riscos e as vulnerabilidades subjacentes (...) programas efetivos podem: reduzir informações errôneas; aumentar conhecimentos corretos; esclarecer e fortalecer valores e atitudes positivas; aumentar habilidades de tomar decisões informadas e de agir segundo as mesmas; melhorar percepções sobre grupos de pares e normas sociais; e aumentar a comunicação com pais ou outros adultos de confiança (UNESCO, 2010, p.2-3).

A UNESCO (2010) avalia as propostas de educação em sexualidade implementadas em diferentes contextos e observa a redução dos índices de risco em práticas sexuais e/ou início da vida sexual, concluindo a efetividade, em longo prazo, das habilidades de autoproteção desenvolvidas nos jovens. Ou seja, evidenciam-se os benefícios para todos/as os/as alunos/as, quando se assume nas escolas, programas educativos sobre sexualidade.

2 | EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS DE PORTUGAL

A implementação de propostas pedagógicas de educação em sexualidade nas escolas a partir de paradigmas coletivos e sociais depende, em grande parte, de uma retaguarda governamental e, assim como em outros países, há uma série de acontecimentos, decretos, ações contextuais e históricos que culminam na defesa (ou não) da regulamentação em lei da educação em sexualidade nas escolas.

Em Portugal, Vilaça (2013) cita sete marcos sociopedagógicos que registram o caminho das políticas públicas para a implementação da educação em sexualidade nas escolas, sendo esses

a emergência da educação sexual na pré-democracia (início da década 70); a educação para a saúde e sexualidade no despertar do estado de direito democrático (meados da década 70); a emergência da educação sexual na comunidade escolar como um direito do cidadão (década 80); a consolidação do programa de promoção e educação para a saúde na comunidade escolar (década 90); a acelerada evolução da legislação sobre educação sexual como uma componente da promoção da saúde (transição para o ano 2000); e a consolidação da educação sexual na comunidade escolar (primeira década após a viragem do milênio) (VILAÇA, 2013, p.245).

Reis e Vilar (2004) contam que em Portugal debates públicos sobre a legalização do aborto, ocorridos entre os anos 1978 e 1984, foram muito polêmicos e a postura do governo diante desta discussão foi investir em planejamento familiar e em educação sexual o que, segundo Vilaça (2013), marcou a responsabilidade assumida pelo governo sobre a saúde sexual e reprodutiva da população no campo da educação.

A partir de 1986, discussões sobre a promoção da saúde junto a importantes organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (ONU) ampliou a defesa da saúde em todos os contextos, isto é, defendeu-se uma educação para a saúde não só nos serviços de saúde, mas também em ações dentro das escolas. Assim, o Gabinete Regional para a Europa junto com a Organização Mundial de Saúde (OMS), formaram a Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde.

Na década de 90, as preocupações para a promoção da saúde na comunidade escolar, ficaram evidentes em várias ações, tais como: a Lei de Bases da Saúde, o Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES), em 1993, visando a prevenção do uso de drogas e a infecção do HIV; a adesão do país à “Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde” (REEPS), em 1994 e o projeto “Viva a Escola”, apresentado nas escolas em 1995, ano em que Portugal aderiu às Escolas promotoras de Saúde e a Direção-Geral da Educação portuguesa publicou o PROGRAMA DE APOIO À PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE (PAPES), acompanhando as diretivas da OMS para orientar as escolas em diferentes áreas temáticas: “Saúde mental e prevenção da violência”, “Educação alimentar e atividade física”, “Comportamentos aditivos e dependências”, “Afetos e educação para a sexualidade” (<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>)

Mais especificamente sobre no projeto “*Afetos e Educação para a Sexualidade*” defende-se que a sexualidade é essencial na educação para a saúde e que o domínio de conhecimentos pode desenvolver atitudes preventivas, especialmente, contra o contágio de infecções sexualmente transmissíveis.

Em 1999, o Ministério da Educação Português criou Grupos Técnicos de Promoção para a Saúde (GTPES), estabelecendo parceria entre a educação e a saúde na atuação de áreas consideradas prioritárias: “alimentação, saúde oral, sexualidade, segurança, vacinação, prevenção do uso e abuso de substâncias lícitas e ilícitas e da SIDA” (VILAÇA, 2013, p.260) e a legislação sobre o direito à saúde sexual e reprodutiva (Lei n. 120/1999) reforçou a necessidade de planejar ações educativas sobre saúde sexual nas escolas. Em outubro de 2000, essa Lei foi regulamentada

(Decreto-Lei n. 259/2000) e nesse mesmo ano a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, por meio da Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (CCPES), publicou o documento: *“Linhas orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar”* destinado às escolas, apresentando conteúdos, metodologias e estratégias para embasar a elaboração de programas de educação em sexualidade em cada ciclo escolar e

estabeleceu que cada escola deveria integrar no seu projeto educativo uma componente de ES, a qual se deveria concretizar no plano de trabalho de cada turma. Optou-se, deste modo, por uma transversalidade da ES nas escolas e apostou-se no envolvimento de alunos, pais e encarregados de educação, e associações. Foi ainda dado relevo à formação de professores (MATOS et al., 2014, p.337).

Em 2001, o Decreto-Lei no 6/2011 estabeleceu novas áreas curriculares. Uma delas foi a *“Área de Projeto e a Formação de Cidadania”*. Até 2005, a Promoção e Educação para a Saúde nas escolas dependia da adesão, por parte das escolas à Rede Nacional de Escolas Promotoras da Saúde (RNEPS), ao submeter um projeto de Educação para a Saúde à Comissão de Coordenação do Programa de Educação para a Saúde (CCPER). A partir dessa data, tornou-se obrigatória a inclusão da área da Educação para a Saúde no Projeto Educativo de Escola deixando essa Comissão de existir, e tornando-se, implicitamente, todas as escolas “Escolas Promotoras de Saúde”.

Em 2005, o Ministério da Educação criou o GTES- Grupo de trabalho de Educação Sexual (Despacho n. 19737/2005) para organizar um Programa de Educação para a Saúde (PES), incluindo: alimentação, atividade física, consumo de substâncias psicoativas, sexualidade/saúde sexual e reprodutiva e saúde mental e violência. Este grupo, ainda, organizou uma proposta básica para cada área, lançou e incentivou a elaboração de projetos nas escolas, compartilhou experiências e emitiu um Relatório Final, cujos princípios e conclusões foram aprovados e reafirmados pelo Ministério da Educação (MATOS et al., 2104, p.337).

Tal como já defendido nos Relatórios Preliminar e de Progresso, continuaram a defender que a educação para a saúde deve ser considerada obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino e integrar o Projeto Educativo da escola, contemplando as seguintes áreas de acordo com as especificidades da escola: alimentação e atividade física; consumo de substâncias psicoativas, tabaco, álcool e drogas; sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis, com relevância para a prevenção da SIDA; violência em meio escolar/ saúde mental. Nesta perspectiva, a educação sexual deverá existir em todas as escolas, em articulação com as estruturas da saúde, abordada de acordo com a idade dos/as alunos/as, através de ações com continuidade, organizadas segundo a metodologia de projeto. Este Relatório propôs um programa mínimo e obrigatório de educação sexual para todos os/as estudantes, consoante a fase dos estudos, com avaliação de conhecimentos obrigatória, onde a participação ativa dos/as estudantes e a opinião e colaboração dos/as encarregados/as de educação são essenciais (VILAÇA, 2013, p.246).

Após toda esta trajetória, seguindo uma tendência na Europa que defendia a educação em sexualidade como uma obrigatoriedade nas escolas a partir dos

argumentos da OMS, Portugal implementou a Lei no 60 de 2009 (PORTUGAL, 2009), para que a educação em sexualidade tornasse obrigatória a todos os alunos matriculados no ensino básico e secundário - exceto na educação pré-escolar - em todos os estabelecimentos da rede pública e privada de Portugal (DUARTE; MEIRELES-COELHO, 2011; MATOS et. al., 2104; RIBEIRO; PONTES; SANTOS, 2013).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (2009) sobre a proposta de Lei argumenta, dentre outras questões, que

no âmbito da educação sexual a tendência para incluir no âmbito da educação para a saúde tem sido a mais valorizada e implementada em escolas portuguesas, privilegiando a dimensão biológica, em detrimento de outras dimensões, igualmente importantes, como as de natureza afectiva, cultural, social, ética e jurídica. (...) a educação sexual em meio escolar é uma componente da área de formação pessoal e social, segue uma abordagem interdisciplinar e inscreve-se no projeto educativo de escola, tendo vindo a ser implementada de acordo com um modelo transdisciplinar que usa os diversos espaços curriculares no interior das escolas dos ensinos básico e secundário (áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e áreas de complemento/enriquecimento curricular). Por outro lado, o Ministério da Educação estabelece, para o ensino básico, que na área de projeto e na formação cívica devem ser desenvolvidas competências da componente da formação pessoal e social, com a inclusão obrigatória da educação para a saúde e sexualidade, de entre mais dez domínios (VILAÇA, 2013, p. 277-278).

Em abril de 2010, a Portaria nº 196-A2010 regulamentou a Lei nº 60/2009, resumidamente comentada por Vilaça (2013) da seguinte forma:

Os conteúdos da educação sexual são desenvolvidos no quadro das áreas curriculares não disciplinares e devem respeitar a transversalidade inerente às várias disciplinas, integrando-se igualmente nas áreas curriculares disciplinares (...) Em síntese, o quadro legislativo atual torna obrigatória a inclusão da educação sexual no ensino básico e secundário (do 1º ao 12º anos de escolaridade), num programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, no âmbito do conceito de uma escola promotora de saúde, na qual será proporcionada informação adequada sobre a sexualidade humana (...) Esta área da formação global dos/as alunos/as, deve ser integrada no Projeto Curricular da Escola e das Turmas. O modelo curricular dominante preconizado é transdisciplinar e poderá ser desenvolvido integrado nas disciplinas e de forma interdisciplinar (áreas curriculares disciplinares) ou na Área de Projeto, (recentemente extinta) e Formação Cívica (áreas não disciplinares).(VILAÇA, 2013, p.284).

Segundo Duarte e Meireles-Coelho (2011, 235) o avanço demonstrado na Lei no 60/2009 foi considerar a educação em sexualidade antes bem marcada pelo modelo restrito de sexualidade relacionada às questões sexuais e reprodutivas, para um modelo mais abrangente baseado na complexidade que é a construção social da sexualidade, dando importância aos sentimentos e afetos e à dimensão ética em uma “área de formação pessoal e social”, como a sexualidade.

Matos e Sampaiot (2010) comentam que houve reações dos portugueses contrários à educação em sexualidade nas escolas, com argumentos de que “falar de sexualidade aos adolescentes poderia incentivá-los precocemente ao exercício da prática sexual” ou que “os pais seriam as melhores pessoas a conversarem sobre sexualidade com seus filhos”. Entretanto, em um estudo junto a 4877 alunos/as do

6º, 8º e 10º anos escolares em todo o território português, os autores observaram, dentre outros dados, que “os jovens querem falar de sexualidade, têm dúvidas a esse respeito e valorizam este tema como relevante nas suas vidas” (p.176). 57,2% dos jovens consideram que “não correm risco” de serem infectados pelo HIV e 26,7% “não sabem”, mostrando-se vulneráveis às infecções sexualmente transmissíveis e que, provavelmente, são negligentes às práticas preventivas. Os autores concluem que os jovens dialogam mais com os colegas do que com os professores na escola, como deveriam e que pais e educadores deveriam trabalhar em parceria e defendem uma escola em Portugal que propicie uma educação em sexualidade promotora de saúde.

Atualmente a educação em sexualidade na legislação em Portugal encontra-se no âmbito da educação para a cidadania e há uma referencial para a educação em saúde que inclui a educação em sexualidade, pois a preocupação do governo português responde aos compromissos assumidos com vários órgãos nacionais e internacionais que convergem para uma perspectiva de Educação para a Cidadania e do Desenvolvimento Sustentável (PORTUGAL, 2017). A educação para a Cidadania organiza-se em três grupos, sendo o primeiro obrigatório para todos os níveis e ciclos escolares, o segundo para pelo menos dois ciclos do ensino básico e o terceiro como uma opção, em qualquer ano de escolaridade.

1.º Grupo: Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Igualdade de Género; Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico). 2.º Grupo: Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática. Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco. 3.º Grupo: Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado. Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo). (PORTUGAL, 2017, p.6-7).

Ribeiro, Pontes e Santos (2013) fizeram uma análise comparativa entre a legislação e a literatura sobre educação sexual em Portugal: as finalidades, o projeto educativo de escola, o projeto de educação em sexualidade na turma, o corpo docente, a comunidade escolar, as parcerias e a carga horária. Nesta pesquisa, os autores destacam que os jovens alunos têm vários interesses e necessidades diferentes e que é importante considerar a integração dos valores e crenças e a Lei 60/2009 prevê a elaboração pelos professores do projeto de educação em sexualidade considerando a relevância em ouvir os alunos, suas necessidades e interesses, mesmo que se tenha um planejamento prévio.

Quanto à participação da comunidade escolar, a literatura enfatiza a importância dos familiares confiarem no programa de educação em sexualidade, envolverem-se na elaboração do currículo, cooperarem com o programa, visando haver uma coerência entre a educação informal na família, e a formal na escola. No entanto, na legislação portuguesa, essa participação parece limitada apenas na possibilidade da

família opinar, na fase da elaboração. Já as parcerias de profissionais junto à escola, em que deveriam fazer parte da equipe pessoas “especialistas” para a elaboração e a realização das atividades propostas, a legislação portuguesa não explicita de quem seria a participação mais ativa, nem as definições de suas funções (RIBEIRO; PONTES; SANTOS, 2013).

Vilaça (2007) aponta que a maioria dos professores que já tinham atuado com educação em sexualidade referiu-se as atividades nas disciplinas de Ciências Naturais, Ciências da Terra e da Vida. 18,4% dos 87 professores entrevistados realizaram o projeto, por ser “obrigatório” e 11,5% porque precisavam desenvolver essa atividade como requisito de uma formação que frequentaram. A autora conclui que: a educação em sexualidade naquela ocasião acabava por ficar no domínio de professores/as de ciências, desenvolvidos a partir das disciplinas, predominando o uso de métodos expositivos de informações, sem a participação ativa dos alunos/as.

Segundo Ribeiro, Pontes e Santos (2013), as características desejáveis para um professor que assuma a educação em sexualidade são: capacidade de se relacionar e de se comunicar com os jovens, sentir-se confortável para dialogar sobre a sexualidade, compromissar-se com os direitos dos jovens, respeitar os valores das outras pessoas, ter auto reflexão sobre suas atitudes diante da sexualidade e sobre as normas e valores sociais, ensinar o currículo proposto, utilizar de metodologias de aprendizagem participativas, acreditar nos princípios e benefícios da educação em sexualidade, contar com o apoio da comunidade escolar e receber supervisão. No entanto, essas características não são consideradas na legislação portuguesa, porque nela

apenas prevê possibilidade do docente regular, ou seja de um docente não especializado nesta área. (...) Os critérios de escolha dos docentes para desempenho destes cargos estão definidos na Portaria 196-A/2010, artigo 7o, mas não correspondem aos referidos pela literatura, pois, para a designação do docente coordenador da educação para a saúde, considera-se a formação, experiência e desempenho do cargo de director de turma e, para a constituição da equipa de educação para a saúde, o critério de desempenho de cargo de director de turma ou de docentes de escolas do 1o ciclo. O estabelecimento de uma equipa interdisciplinar de educação para a saúde, incluindo a ES, poderá representar a estrutura de apoio e proporcionar também alguma supervisão, que a literatura sugere, mas que não é evidente nem na legislação, nem na realidade das escolas (RIBEIRO; PONTES; SANTOS, 2013, p.190).

Os/as alunos/as são pessoas importantíssimas no processo da educação em sexualidade nas escolas. Ribeiro, Pontes e Santos (2013) apontam que a participação dos jovens, explicitando as expectativas, participando efetivamente das atividades e realizando avaliações sobre o programa, aumentam a qualidade da educação em sexualidade, embora na lei, essa participação ainda seja tímida e passiva. Uma estratégia importante que poderia colaborar para a participação dos alunos é a chamada “educação por pares”, em que o público-alvo (alunos/as) também passa a ser parceiro nessa educação. Os pares não substituem os educadores adultos e devem receber

treinamento antes de assumirem a formação de seus colegas. Acredita-se que os jovens líderes podem ser mais significativos e eficazes na relação educativa junto aos seus pares quando o assunto envolve a sexualidade.

Estes autores concluem que

existem pontos que estão de acordo com as indicações da literatura, como as finalidades e a carga horária. Nos restantes pontos parece existir alguma indefinição nas indicações da legislação, nomeadamente no projeto de educação sexual na turma, na participação a comunidade escolas e nas parcerias. Por outro lado, e no que respeita ao projeto educativo de escola, a abordagem é muito mais restrita face ao que é proposto pela literatura. Em desacordo com a literatura parecem estar as indicações relativas ao pessoal docente, cujas características individuais e disponibilidade deviam ser mais consideradas na sua integração neste tipo de projetos. Ainda assim, consideramos que esta legislação permite a efetiva implementação da ES nas escolas portuguesas, sendo agora necessário e urgente transportar as suas orientações para a prática (RIBEIRO; PONTES; SANTOS; 2013, p.196).

Após cinco anos da Lei 60/2009 estar vigente no país, Matos et. al. (2014) avaliaram a educação em sexualidade nas escolas portuguesas e afirmaram que ela estava sendo realizada com os conteúdos e com a carga horária indicada. Os professores investigados afirmaram ser favoráveis à educação em sexualidade, mas consideram-se sobrecarregados de trabalho e pouco reconhecidos para assumirem mais atividades para cumprir essa Lei. Reclamam que têm que despende tempo das aulas curriculares e acabam por contratar equipas de fora da escola. Já os alunos queixam-se que os temas são sempre os mesmos em todos os anos e que eles poderiam estar mais envolvidos nas atividades. Em geral, professores/as, alunos/as e pais, sugerem que o tema seja oferecido com progressão ao longo dos ciclos escolares e que os conteúdos não se limitam aos aspectos da biologia (reprodução humana, infecções, etc.). Os autores reiteram a prioridade da educação em sexualidade nas escolas, mas recomendam a formação dos pais, de técnicos e de professores/as envolvidos diretamente nos programas propostos.

Recomenda-se um forte investimento na formação de técnicos na área da educação sexual que inclua uma formação-base, quer a nível dos Centros de Formação de Professores, quer a nível das Instituições do Ensino Superior (Formação Inicial de Professores e Formação pós-graduada) e uma formação contínua, em todos os casos articulando uma parte teórica com uma componente de supervisão em serviço (MATOS et.al., 2014, p.354).

Para Silva e Carvalho (2014) a Lei 60/2009 baseia-se num modelo de promoção de saúde, que “valoriza a sexualidade e a afetividade entre as pessoas, respeitando a sociedade plural portuguesa” (p.35). Entretanto, analisando a proposta da educação em sexualidade da Lei 60/2009 e na Portaria 196ª/2010, os autores afirmam que a abordagem do corpo humano é limitada aos conhecimentos científicos sobre reprodução humana, prevenção contra as infecções sexualmente transmissíveis, gravidezes indesejadas e outros riscos.

Na mesma direção, Paulos e Valadas (2015) avaliaram o processo de educação

em sexualidade inserido no projeto pedagógico de uma escola. Os autores observaram que a disciplina de Ciências Naturais foi o espaço mais utilizado para o tema da sexualidade ser abordado e a transversalidade não foi realizada, uma realidade também observada por Vilaça (2007) antes da Lei. Quanto aos conteúdos, percebeu-se a vertente da prevenção e apesar de tratarem de sentimentos e as atitudes, a abordagem principal foi a médico-preventiva. Além disso, não havia avaliação das ações realizadas. Algumas variáveis explicam as limitações relatadas, tais como, tempo, espaço e formação. E as autoras concluem que o estudo contribuiu

para compreender a importância do envolvimento do MEC e da comunidade educativa, nomeadamente no sucesso da sua implementação e dinamização. (...) o MEC deve assegurar uma intervenção ativa na prossecução da ES, de forma a que os professores não se sintam cansados e sozinhos neste percurso, mas Tb as famílias devem envolver-se mais na educação e na relação com a escola (...) Iguamente os alunos devem desempenhar um papel mais ativo, sobretudo através do seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem, parecendo-nos indispensável uma abordagem pedagógica realizada em contextos curriculares e extracurriculares, numa lógica interdisciplinar (PAULOS;VALADAS, 2015, pp.174-175).

No Programa do Governo Português para o ano de 2017-2018, uma das ações referiu-se a uma proposta da Direção Geral da Educação que foi implementada (Decreto-lei no 55/2018, de 6 de julho) nas escolas públicas e privadas nos anos iniciais de ciclo e nos anos de continuidade e que integravam o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PACF).

O fato é que a Lei ainda vigora e são muitas as ações, atividades, propostas, mas ainda são escassas as avaliações desses processos, bem como estudos mais aprofundados sobre a atuação do professor. Segundo Paulos e Valadas (2015), o futuro da educação em sexualidade no país é incerto na medida em que

a continuação e o sucesso da educação sexual em contexto escolar parecem depender das convicções e da vontade dos professores que consideram importante abordar e integrar a ES nos conteúdos disciplinares, e que as limitações à sua prossecução passa falta de formação, de experiência e de á vontade dos docentes nesta área (PAULOS; VALADAS, 2015, p.174)

A Lei que regulamenta a educação em sexualidade nas escolas de Portugal também considera todos os envolvidos na escola: comunidade, alunos/as, familiares e o importante papel dos professores/as, “no desenvolvimento dos projetos nas escolas e na procura de formação continuada em educação sexual e o desenvolvimento de coparcerias” (VILAÇA, 2013, p.285). Diante desta Lei, o Ministério da Educação em Portugal têm tentado garantir aos professores que eles recebam a formação para atuar com a educação para a saúde e educação em sexualidade nas escolas; mas é importante considerar a modalidade desta formação, almejando ser ela transformadora e emancipatória, teórica e prática, com supervisão de especialistas (VILAÇA, 2010).

3 | APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS DE PORTUGAL EM RELAÇÃO À REALIDADE BRASILEIRA

Tanto em Portugal, como no Brasil, as primeiras iniciativas de educação em sexualidade nas escolas, basearam-se nas preocupações com as questões de saúde: prevenção do contágio de infecções sexualmente transmissíveis e/ou ocorrências de gravidezes indesejadas. Mesmo que haja propostas de trabalho de educação em sexualidade que explicitem objetivos mais amplos e sociais, a ênfase ainda recai em uma noção de sexualidade biológica, restritiva aos cuidados individuais.

No Brasil, até recentemente um documento marcante foi o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um referencial que propunha a educação em sexualidade de modo transversal, a partir de três blocos temáticos: corpo, gênero, DST, mas que pouco foi considerado como um referencial para a construção de projetos políticos pedagógicos das escolas brasileiras e nunca chegamos a estabelecer a educação em sexualidade como lei, como temos em Portugal.

Nesta última década, a discussão sobre a diversidade sexual, políticas de combate à homofobia nas escolas, etc. mostrou-se mais atuante no Brasil, com projetos e programas vinculados ao Ministério da Educação. Em Portugal, não nos parecer ser esse tema tão evidente em políticas públicas sobre a diversidade sexual na escola, ou porque não seja um tema ainda relevante, ou porque não se tem registros de exclusão e de violência contra gays, lésbicas, transexuais e transgêneros tão alarmantes como os que encontramos no Brasil. Se não forem esses os casos, nossa hipótese para um maior silenciamento sobre diversidade sexual e gênero nas escolas de Portugal, em relação ao Brasil, é ser menor a organização de grupos de luta por direitos, o que pode ser um fator influente para que os preconceitos e as violências sejam mais invisibilizados.

Em Portugal, em decorrência da lei, há propostas de formação continuada para os professores, vinculando-se essa formação a benefícios na carreira. No Brasil, a formação continuada nesta área não é obrigatória, embora existam alguns programas oferecidos pelo governo ou pelas universidades, mas que dependem da iniciativa individual e disponibilidade de tempo e de recursos financeiros dos professores. De qualquer forma, nos dois países, coloca-se nas mãos do professor a responsabilidade por atuar na educação em sexualidade com seus alunos, sem lhes oferecer uma formação mais aprofundada que extrapole os domínios sobre o corpo biológico: falta uma formação mais crítica e ampliada que inclua saberes diversos: história da sexualidade, desenvolvimento humano, diversidade sexual, violência de gênero, sexualidade, cultura e religião, repressão sexual, inclusão e deficiências, etc.

Reis e Patane (2012) refletem que

(...) estarão tais documentos de tanta relevância social, nos dias atuais, efetivamente, sendo implementados e bem compreendidos por todos os envolvidos em meio escolar? A importância da discussão da temática da sexualidade, das condições

de gênero e das diversidades sexual e cultural são compreendidas como tal como parte da gestão dos currículos escolares?” (REIS; PATANE, 2012, p.33).

Reis e Patane (2012) compararam os documentos sobre educação em sexualidade nos dois países: Brasil e Portugal e analisaram quatro temas: (a) *Construção de um Estado democrático promotor de direitos, de desenvolvimento técnico-científico e da personalidade humana*: os dois países tendem a seguir os discursos internacionais que determinam as diretrizes do processo educativo para a formação de cidadãos aos estilos de vida saudáveis em relação à sexualidade. (b) *Justificativas para a inclusão da sexualidade como tema transversal nos currículos escolares*: tanto no Brasil, como em Portugal, as reformas curriculares anunciavam um “discurso emancipatório e promotor dos valores pluralistas e democráticos (p.30), no entanto, contribuiu para a perpetuação dos “dispositivos de controle conservadores da sexualidade como a biopolítica e o biopoder como formas de disciplinização dos corpos nos contextos das relações e interações humanas” (p.30). (c) *Organização e sistematização da educação sexual nas escolas*: nos dois países a sistematização das ações para a educação sexual seguia as orientações propostas por organismos internacionais, o que as autoras criticam como uma lógica econômica sobre a social; além disso, as aprendizagens propostas (competências, habilidades, etc.) acabam por representarem uma “coerção” e um controle do estado sobre a saúde dos indivíduos. (d) *Sexualidade, sociedade e relações de poder*: as propostas no Brasil e em Portugal investem, por princípio, promover direitos sociais, dentre eles direitos sexuais e reprodutivos e uma educação sexual efetiva, mas fazem isso, a partir da transmissão de habilidades e técnicas. As constituições nos dois países preocupam-se com o controle da sexualidade, em que o sexo leva a doenças e/ou a gravidezes indesejadas na juventude e suas normativas demonstram as “relações de poder que existem entre os indivíduos e as instâncias reguladoras por ser a partir dele que se decide o futuro de uma sociedade” (p.31).

Ou seja, de improviso, de boa vontade, baseado em paradigmas científicos, seguindo referenciais, documentos internacionais, respeitando-se a lei, ou de qualquer modo, a educação em sexualidade nas escolas no Brasil e em Portugal ainda significa um desafio a enfrentar para agentes escolares, professores, os/as alunos/as e seus familiares/as diante de um tema complexo e que é ainda um tabu: a sexualidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base teórica Foucault (2015), compreendemos assim que estamos diante de um paradoxo: por um lado, a sexualidade escondida, camuflada, disfarçada, vivida de modo privado, sob valores pessoais e familiares, “aquilo” que não se fala... Por outro lado, a sexualidade em discurso acadêmico, relacionada apenas à saúde, aparentemente “neutra” diante de paradigmas científicos, priorizando as medidas preventivas e controle do corpo: com quem se faz sexo, quando fazê-lo, como e por quê? O que é funcional e disfuncional? O que é saudável ou não? O

que é preciso aprender sobre sexualidade na escola? Quando e que aspectos da sexualidade, deixam o domínio privado para ser “público”, legislado, regulamentado, etc.?

Além disso, os documentos divulgados pelos governos brasileiro e português sobre a educação em sexualidade nas escolas, prevê a inserção da temática como um conteúdo curricular; no entanto, não questionamos como têm se apresentado esses currículos diante da diversidade de alunos/as que existem na escola inclusiva, bem como as desigualdades que neles já existem: diferenças socioeconômicas, étnicas, culturais, religiosas, valorativas, relacionadas ao gênero, às identidades sexuais, às deficiências diversas, etc.

Atualmente, podemos inferir que nos dois países há uma estagnação quanto à educação em sexualidade nas escolas: em Portugal, apesar da lei, muitos/as professores/as comentam “cumprir uma obrigação de inserir o tema em algumas aulas de formação cívica”. No Brasil, há um grande retrocesso, a partir de discursos moralistas amedrontam os/as professores/as em falar sobre isso nas escolas.

Conclui-se que é importante conhecermos a trajetória histórica em um país sobre as discussões políticas e sociais que culminam na defesa da educação em sexualidade nas escolas. Na breve descrição que apresentamos nesse texto, pode-se perceber que em Portugal a inserção da educação em sexualidade nas escolas, como lei, foi um caminho de avanços e retrocessos; decretos, leis periféricas sobre saúde sexual, argumentos baseados na prevenção da saúde que acabaram por contribuir na discussão dessa temática e se e como ela deveria existir nas escolas portuguesas. Não foi de um dia para o outro que Portugal conquistou uma legislação sobre a educação em sexualidade nas escolas e, mesmo, considerando isso um grande avanço e um benefício para as gerações futuras ainda há muito que fazer, pois em muitas situações a lei existir tampouco garante a efetividade das ações.

REFERÊNCIAS

DUARTE, P. M. S.; MEIRELES-COELHO, C. **Educação e literacia sexual**: representações de professores (estudo de caso). In: REIS, C. S.; NEVES, F. S. (Coords.). Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, v. 4, n. 309, p. 231-236. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2011.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para a ação. **Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011.

MATOS, M. G. **Sexualidade, Afectos e Cultura** - gestão de problemas de saúde em meio escolar. 1ª Ed. Lisboa: Coisas de Ler Editora, 2010.

MATOS, M. G.; SAMPAIOT, D. Educação Sexual no contexto escolar em Portugal: dando voz aos alunos. **Arq Med**, v. 4, n. 5, p. 175-177, 2010.

MATOS, M. G.; REIS, M.; RAMIRO, L.; RIBEIRO, J. P.; LEAL, I. Educação sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. **Psicologia, Saúde & doenças**, v. 15, n. 2, p. 335-355, 2014.

NODIN, N. **Sexualidade de A a Z**. Lisboa: Bertrand Ed, 2002. 452p.

PAULOS, L.; VALADAS, S. T. Avaliação da implementação da Educação Sexual em contexto escolar, na região do Algarve - a perspectiva de atores educativos responsáveis pela Educação para a Saúde/ Educação Sexual. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 155-181, 2015.

PORTUGAL. **Lei n.º 60/2009**, 2009. Disponível em: <https://juventude.gov.pt/MigratedResources/461000/461003_Lei602009.pdf>. Acesso em: 25 Set. 2017.

PORTUGAL. **Educação para a cidadania**, 2017. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>>. Acesso em: 15 Ago. 2017.

REIS, M. A. de S.; PATANE, R. de S. Políticas de Educação Sexual em meio escolar: um estudo comparativo em Portugal e no Brasil. In: REIS, M. A. de S.; ALEVATO, H. (Orgs.). **Nexus & Sexus** – perspectivas instituintes. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii Editora; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2012. p. 21-35.

REIS, M. H.; VILAR, D. A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. **Análise Psicológica**, v. 4, n. XXII, p. 737-745, 2004.

RIBEIRO, J.; PONTES, A.; SANTOS, L. Conceção e implementação de um projeto de educação sexual na turma. **Revista Lusófona de Educação**, v. 23, p. 179-198, 2013.

SILVA, M. J.; CARVALHO, M. da L. Para uma educação sexual corporizada: análise situada na educação básica em Portugal. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 33-41, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde, v. 1. (Trad. Rita Brossard). Brasília: Unesco, Setor Educacional, 2010.

VILAÇA, T. Dos modelos de educação para a saúde tradicionais aos modelos de capacitação: abordagens metodológicas da educação sexual em Portugal do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. **Boletín das ciências**. Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia, v. 20, n. 64, p. 97-98, 2007.

VILAÇA, T. Formação contínua de professores(as) na educação em sexualidade orientada para a acção: a (auto)supervisão como processo de transformação da identidade e práticas dos(as) professores(as). In: TEIXEIRA, F.; MARTINS, I.; RIBEIRO, P. R. ; CHAGAS, I.; MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T.; MAIA, A.; ROSSI, C.; MELO, S. M. (Orgs.). **Sexualidade e educação sexual**: políticas educativas, investigação e práticas. 1ª Ed. Ebook. Braga, PT: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2010.

VILAÇA, T. Perspectiva evolutiva das políticas e práticas de educação sexual na comunidade escolar em Portugal. **Doxa**, v. 17, n. 1 e n. 2, p. 245-293, 2013.

FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS APLICADAS NA GESTÃO DA SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO NA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO CIVIL

Ana Lúcia Andrade Tomich Ottoni

Curso de Direito, FUPAC

Teófilo Otoni/MG

Altamir Fernandes de Oliveira

Departamento de Zootecnia, UFVJM

Diamantina/MG

RESUMO: As medidas e ações voltadas para a promoção da Segurança e Saúde no Trabalho (SST) possuem grande relevância no âmbito jurídico, social e econômico, e o aprimoramento dos Sistemas de Gestão em SST (SGSST) nas organizações pode ser alcançado com auxílio de estudos e pesquisas que indiquem medidas apropriadas às especificidades de cada ramo de atividade. Na indústria da construção, constata-se que os principais fatores que dificultam a gestão da SST é a terceirização dos serviços e o grau de instrução dos trabalhadores, sendo necessário um método adequado de gerenciamento dos recursos humanos, das partes interessadas e da comunicação, para maior eficiência das medidas preventivas. Neste contexto, o objetivo do presente trabalho é contribuir para o melhoramento dos SGSST no referido setor, ressaltando as vantagens e os benefícios resultantes do investimento em qualidade de vida no trabalho. A partir de uma pesquisa descritiva, qualitativa e exploratória, realizada por meio de levantamentos

bibliográfico e documental, verificou-se que, não obstante a extensa legislação e normas preventivas e repressivas, e, a despeito de existirem modelos de sistema de gestão em SST, o índice de acidentes na indústria da construção ainda é elevado, os quais geram altos custos para as empresas que atuam no setor, além outras consequências negativas para os empregadores, empregados e para a sociedade em geral. Portanto, o uso de ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos, apropriadas às especificidades do referido setor, mostra-se de grande valia na prevenção de riscos, melhorando, assim, o meio ambiente de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Segurança e Saúde no Trabalho. Construção Civil. Ferramentas e Técnicas de Gerenciamento de Projetos.

ABSTRACT: Measures and actions aimed at promoting Safety and Healthy at Work (known in Brazil by the Portuguese acronym SST) have great relevance in the social, economic and law sphere, and the improvement of the Management Systems in SST (OSH, known in Brazil by the Portuguese acronym SGSST) in organizations can be reached with the help of studies and research, that indicate measures appropriate to the specificities of each branch of activity. In the construction industry, it is seen that, the main factors that make it difficult the

management of health and security at work, is the outsourcing of services, and the level of education of workers, being necessary an adequate method of management of human resources, stakeholders and communication, to make preventive measures more efficient. In this context, the aim of this study is to contribute to the improvement of the SGSST, already used in this sector, highlighting the advantages and benefits, resulting from investment in the quality of life at work. From a descriptive, qualitative and exploratory research, carried out by means of bibliographic and documentary surveys, it was found that, in despite of the extensive legislation and preventive and repressive rules, and, despite the existence of system models of management in SST, the index of accidents in the construction industry is still high, which generates high costs for the companies that operate in the sector, in addition to the other negative consequences for employers, employees and society in general. Therefore, the use of project management tools and techniques, appropriate to the specificities of this sector, shows to be of great value in the prevention of risks, thus improving the working environment.

KEYWORDS: Safety and Healthy at Work. Civil Construction. Tools and Techniques of Project Management.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a principal finalidade das ações de saúde ocupacional consiste na promoção de condições laborais que garantam o mais elevado grau de qualidade de vida no trabalho, promovendo o bem-estar físico, mental e social do trabalhador. Além disso, busca prevenir e controlar os acidentes e as doenças decorrentes do trabalho por meio da redução das condições de risco (OPAS/OMS, 2017).

Há muito tempo, os legisladores e os órgãos de gestão e fiscalização do trabalho buscam meios de promover o bem-estar e assegurar a saúde e segurança do trabalhador. Em uma análise histórica, constata-se que até o início do século XVIII não havia efetiva preocupação com a saúde e segurança do trabalhador. Apenas com as diversas doenças e acidentes ocupacionais que passaram a ocorrer com o advento da Primeira Revolução Industrial é que começaram a surgir normas inerentes ao meio ambiente de trabalho, resguardando a saúde o trabalhador, prevenido riscos, acidentes e doenças no trabalho (GARCIA, 2009).

No âmbito internacional, destaca-se a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo Tratado de Versalhes, de 1919, que incluiu na sua competência a proteção contra os acidentes de trabalho e as doenças profissionais, cujos riscos devem ser eliminados, neutralizados ou reduzidos por medidas apropriadas da engenharia de segurança e da medicina do trabalho (SÜSSEKIND, 2000).

No Brasil, a Constituição Federal vigente, de 1988, em seu artigo 7º, inciso XXII, prevê como direito dos trabalhadores, dentre outros que visem à melhoria da condição

social destes, a redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança (LENZA, 2012).

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943, prevê regras acerca da Segurança e Medicina do Trabalho, estabelecidas nos artigos 154 a 201, com atual redação determinada pela Lei n. 6.514 de 22/12/1977. Os citados dispositivos abordam algumas medidas preventivas de proteção ao trabalhador, bem como as penalidades aplicáveis pela inobservância destas (BRASIL, 2012).

Por sua vez, buscando estabelecer normas complementares sobre o tema, tendo em vista as peculiaridades de cada atividade, considerando o disposto no artigo 200 da CLT, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio da Portaria n. 3.214 de 08 de junho de 1978, aprovou as Normas Regulamentadoras (NR) relativas à Segurança e Medicina do Trabalho (SZABÓ JÚNIOR, 2015).

Observa-se assim a existência de um verdadeiro sistema jurídico de tutela do meio ambiente do trabalho, de relevância reconhecida não só pela Constituição da República Federativa do Brasil em vigor, mas, também, em âmbito internacional.

Garcia (2013) destaca, contudo, que, embora existam avanços no que concerne à matéria em destaque, ainda há muito a ser feito nos planos da Organização Social do Trabalho, do Direito, da Segurança e Medicina do Trabalho, da Economia do Trabalho, bem como da Psicologia e Psiquiatria, e das demais ciências médicas, com o objetivo de alcançar a higidez e integridade no meio ambiente do trabalho, repercutindo diretamente na qualidade de vida e dignidade das pessoas, e ressalta que, nos diversos temas relacionados aos acidentes do trabalho e doenças ocupacionais, o primordial é a prevenção.

Em geral, as condições em que se realiza o trabalho não estão adaptadas à capacidade física e mental do empregado. Além de acidente do trabalho e enfermidades profissionais, as deficiências nas condições em que ele executa as atividades geram tensão, fadiga e a insatisfação, fatores prejudiciais à saúde. Se não bastasse, elas provocam, ainda, o absenteísmo, instabilidade no emprego e queda na produtividade e na qualidade do trabalho (BARROS, 2009).

Neste contexto, a presente pesquisa objetiva contribuir para o melhoramento dos Sistemas de Gestão em Segurança e Saúde no Trabalho (SGSST) já utilizados pelas organizações no setor da construção civil, ressaltando as vantagens e os benefícios resultantes do investimento em qualidade de vida no trabalho.

Por meio de pesquisa exploratória, desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico e documental, a presente pesquisa busca destacar as consequências dos acidentes e doenças ocupacionais, fazendo um estudo das ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos do Guia PMBOK®, identificando aquelas passíveis de serem aplicadas na prevenção dos riscos, e aprimoramento dos Sistemas de Gestão da Segurança e Saúde no Trabalho (SGSST) na indústria da construção, para que sirvam de instrumento de efetiva proteção à saúde e segurança dos trabalhadores no

referido setor da atividade econômica.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Um dos ramos mais antigos do mundo, e de grande destaque na área trabalhista, por estar em constante ascensão, principalmente nos grandes centros, é a construção civil, que emprega elevado número de pessoas, e, por isso, exige uma atenção especial quando o assunto é segurança e medicina do trabalho. Alcoforado (2008) destaca que fatores como a falta de homogeneidade do produto, a diversidade de materiais e componentes empregados, a alta rotatividade, a desqualificação da mão de obra e a predominância de empresas de pequeno e médio porte contribuem para a ausência da cultura de segurança no ambiente de trabalho.

No Brasil, além das normas gerais de proteção ao trabalho, aplicáveis a qualquer atividade, as condições de trabalho na indústria da construção são reguladas pela NR-18, instituída pela Portaria n. 3.214/1978, que estabelece diretrizes de ordem administrativa, de planejamento e de organização, objetivando a implantação de medidas de controle e sistemas preventivos de segurança nos processos, nas condições e no meio ambiente de trabalho no referido setor (SZABÓ JÚNIOR, 2015).

Não obstante o amplo acervo legislativo, ainda hoje é possível identificar a ocorrência de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais, conforme se observa dos dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Previdência Social, causados, principalmente, pela falta de controle do meio ambiente de trabalho, do processo produtivo e da orientação dos operários (BRASIL, 2015).

Muitas destas doenças e acidentes, contudo, poderiam ser evitados por meio da implantação e desenvolvimento, nas empresas, de programas de segurança e saúde no trabalho, com uma maior atenção à educação e treinamento de seus operários, visando à antecipação, avaliação e controle de acidentes de trabalho e riscos existentes ou que venham a existir no ambiente de trabalho.

Amorim (2015) destaca que, apesar de existirem modelos de Sistemas de Gestão em Segurança e Saúde no Trabalho (SGSST), estes muitas vezes não são adotados nas organizações pela complexidade dos mesmos, falta de conhecimento, inexistência de profissionais experientes no assunto, custos do investimento, ou mesmo pelo desinteresse ou descaso por parte de algumas empresas.

A conscientização acerca das consequências dos acidentes de trabalho é o primeiro passo para a aceitação da necessidade de se adotar práticas preventivas, e a existência de modelos de procedimentos simplificados podem auxiliar e facilitar a implantação de tais práticas nas organizações.

Neste contexto, o uso de ferramentas e técnicas em gerenciamento de projetos pode contribuir para o melhoramento dos Sistemas de gestão em Segurança e Saúde no Trabalho.

3 | CONSEQUÊNCIAS DOS ACIDENTES DE TRABALHO

Os acidentes e doenças ocupacionais, quando caracterizados, podem levar a inúmeras consequências para o empregador, maculando a honra e imagem da empresa pela repercussão social negativa do fato, além de outros prejuízos de ordem econômica (SOARES, 2008).

Na maioria das vezes, o acidente de trabalho acarreta danos às instalações, material de trabalho, equipamentos, ferramentas e produtos. Pode ainda levar à necessidade de afastamento do empregado do posto de trabalho, desfalcando o quadro de funcionários, com conseqüente redução da produtividade, gerando despesas extras com contratação e treinamento de substituto até então não preparado para o desenvolvimento da função, dentre outros possíveis transtornos (SOARES, 2008).

Cumprindo observar que, de acordo com os artigos 43 e 60 da Lei n. 8.213/91, é o empregador quem arca com o pagamento do salário do empregado nos primeiros 15(quinze) dias de afastamento, sendo que, só após este prazo é que este passa a receber o benefício da Previdência Social (BRASIL, 1991).

Etchalus *et al.* (2006) destaca que quando um empregado se afasta do serviço devido a um acidente de trabalho, precisa ser substituído por outro até então despreparado para a função, havendo conseqüente aumento de gastos e redução da produtividade.

Tem-se ainda, como conseqüência legal, que, ao retornar ao trabalho o empregado contará com estabilidade de, pelo menos, um ano (GARCIA, 2013).

Prevista no artigo 118 da Lei n. 8.213/91, a estabilidade acidentária veda a despedida arbitrária ou sem justa causa do empregado que sofreu acidente do trabalho, o qual terá garantida a manutenção do emprego pelo prazo mínimo de 12 meses após a cessação do auxílio-doença acidentário, independente do recebimento de auxílio-acidente (BRASIL, 1991).

O acidente repercutirá ao empregador também no cálculo do Fator Acidentário de Prevenção (FAP), que é um multiplicador, atualmente calculado por estabelecimento, que varia de 0,5000 a 2,0000, a ser aplicado sobre as alíquotas de 1%, 2% ou 3% da tarifaçãõ coletiva por subclasse econômica, incidentes sobre a folha de salários das empresas para custear aposentadorias especiais e benefícios decorrentes de acidentes de trabalho. O FAP varia anualmente, sendo calculado sempre sobre os dois últimos anos de todo o histórico de acidentalidade e de registros acidentários da Previdência Social (MONTEIRO; BERTAGNI, 2012).

Pela metodologia do FAP, as empresas que registrarem maior número de acidentes ou doenças ocupacionais, pagam mais. Por outro lado, o Fator Acidentário de Prevenção (FAP) aumenta a bonificação das empresas que registram acidentalidade menor, sendo que no caso de nenhum evento de acidente de trabalho, a empresa é bonificada com a redução de 50% da alíquota (MONTEIRO; BERTAGNI, 2012).

O prejuízo, contudo, não atinge apenas o empregador, mas, principalmente,

o empregado. Como visto, o acidente pode levar à incapacidade temporária ou permanente, parcial ou total, do empregado para o trabalho, com sérios prejuízos financeiros ou pessoais, de ordem física ou psicológica, podendo, ainda, resultar em morte do trabalhador.

No plano material, as consequências dos acidentes de trabalho são as mais diversas, estando diretamente ligadas a fatores econômicos, tais como: perda de parte do vencimento pelo acidentado, perda de oportunidade de promoção ou aumento de salário, despesas com tratamento e reabilitação, eventual decréscimo do rendimento quando do seu retorno ao posto de trabalho, dentre outros.

No plano humano, as consequências de um acidente abrangem o sofrimento físico e moral do acidentado, além de danos de ordem psicológica e emocional.

A família também pode ser afetada pelas dificuldades financeiras advindas da redução da renda e aumento das despesas com o tratamento, mudança de rotina para cuidado do acidentado, além da tristeza suportada em virtude do ocorrido.

Santana (2006) destaca que todos os gastos com medidas de prevenção de acidentes de trabalho, mesmo que elevados, não podem ser comparados à tristeza que os trabalhadores e seus familiares passam devido à perda de mobilidade física ou até mesmo a morte, após algum acidente, sendo importante, portanto, o investimento em prevenção, especialmente quando se constata que grande parte dos acidentes ocorridos podia ter sido evitada.

Ademais, os acidentes de trabalho geram custos também para o Estado e Previdência Social, incumbindo ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) administrar a prestação de benefícios, tais como auxílio-doença acidentário, auxílio-acidente, habilitação e reabilitação profissional e pessoal, aposentadoria por invalidez e pensão por morte (BRASIL, 1991).

Assim, pode-se afirmar que o país gastará para custear as consequências do acidente, e deixará de produzir com menos pessoas economicamente ativas, afetando, por conseguinte, a economia do país.

4 | SISTEMAS DE GESTÃO EM SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO (SGSST)

Na busca por menores custos e maior produtividade, diante da crescente competitividade dos mercados, e tendo em vista o aumento do nível de exigência dos clientes, as organizações têm buscado processos que tragam melhoria em seus sistemas de gestão. Contudo, quando o assunto está relacionado à segurança e saúde no ambiente de trabalho, as empresas costumam adotar ações pontuais, não percebendo a importância de uma gestão efetiva no contexto empresarial (CARNEIRO, 2005).

O principal objetivo da Segurança e Saúde no Trabalho (SST) é a gestão de riscos profissionais, mediante a identificação daqueles que podem afetar os

trabalhadores ou a propriedade, para que se possam desenvolver e implementar medidas de prevenção e proteção adequadas. Como estratégia de gestão, as práticas preventivistas controlam e monitoram as condições de trabalho, trazendo benefícios como produtividade e a redução de ocorrências de acidentes e incidentes (BENITE, 2004)

Neste contexto, visando auxiliar nos processos produtivos, e a implantação e monitoramento de práticas preventivistas no âmbito da SST, alguns sistemas de gestão vem sendo elaborados ao longo dos últimos anos. O Órgão Executivo de Segurança e Saúde do Reino Unido desenvolveu um método de avaliação de riscos, que se divide em cinco etapas: identificação dos perigos; determinação de quem pode ser afetado e como; avaliação dos riscos e decisão acerca das precauções a serem tomadas; registro e implementação dos resultados; revisão da avaliação, com atualização, se necessário (OIT, 2011).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, a aplicação de um Sistema de Gestão da Segurança e Saúde no Trabalho (SGSST) baseia-se em critérios e diretrizes relevantes acerca da Segurança e Saúde no Trabalho, em normas e em comportamentos, e tem como objetivo proporcionar um método de avaliar e de melhorar comportamentos relativamente à prevenção de incidentes e de acidentes no local de trabalho, através da efetiva gestão dos riscos. Trata-se de um método lógico e gradual de decidir o que é necessário fazer e como fazer melhor, de acompanhar os progressos rumo aos objetivos estabelecidos, de avaliar a forma como é feito, e de identificar áreas a aperfeiçoar, sendo suscetível de ser adaptado a mudanças na operacionalidade da organização e a exigências legislativas (OIT, 2011).

Esse conceito de procedimento baseia-se no princípio do Ciclo Deming ‘Planejar – Fazer – Checar – Agir’ (PDCA), concebido nos anos 50 para verificar o desempenho de empresas numa base de continuidade (OIT, 2011).



Figura 1 – Ciclo operacional Deming

Quando aplicado à Segurança e Saúde no Trabalho, 'Planejar' envolve o estabelecimento de uma política de SST, incluindo a afetação de recursos, a aquisição de competências e a organização do sistema, a identificação de perigos e a avaliação de riscos. A etapa 'Fazer', por sua vez, refere-se ao desenvolvimento, ou seja, à implementação e à operacionalidade do programa de SST. Já a etapa 'Checar' destina-se a medir a eficácia anterior e posterior ao programa. Finalmente, a etapa 'Agir' fecha o ciclo com uma análise do sistema no contexto de uma melhoria contínua e do aperfeiçoamento do sistema para o ciclo seguinte (OIT, 2011).

A abordagem sistêmica de um SGSST vem popularizando-se e sendo introduzida tanto em países industrializados como em países em desenvolvimento. Um significativo número de normas e de orientações em SST vem sendo desenvolvidas por entidades profissionais, governamentais, e internacionais com responsabilidade ou interesses na área de SST.

Amorim (2015) destaca que na década de 90, a Organização Internacional de Normatização (ISO), com o objetivo de facilitar o comércio e promover boas práticas de gestão, o avanço tecnológico, e a disseminação de conhecimentos, criou e implementou as normas ISO 9001, para Sistemas de Gestão de Qualidade (SGQ) e a norma ISO 14001, para Sistemas de Gestão Ambiental (SGA).

Posteriormente, normas de gestão voltadas à segurança do trabalho passaram a ser integradas aos sistemas produtivos, atendendo às questões legais, às exigências normativas e às demandas do mercado, podendo ser citadas, como exemplo, as normas OHSAS 18001:2007, BS 8800 BSI, DuPont, e a ILO-OSH:2001, que, contudo, são normas voluntárias, de aplicabilidade não obrigatória. Também na área acadêmica vem sendo desenvolvidos sistemas de gestão em SST, como é o caso do Método de Avaliação de Sistemas de Gestão de Segurança e saúde no Trabalho (MASST), desenvolvido por Marcelo Fabiano Costella, em 2008 (AMORIM, 2015).

Mais recentemente, no início do ano 2018, foi publicada a ISO 45001, sendo a primeira norma internacional de Gestão da Saúde e Segurança do Trabalho.

Embora possuam objetivos semelhantes, cada modelo existente tem suas particularidades, fundamentos, requisitos e diretrizes que os tornam mais ou menos eficazes, conforme o caso, sendo diferentes, ainda, quanto aos procedimentos, à facilidade de implementação, à flexibilização e possibilidade de adequação à realidade de cada empresa.

5 | GERENCIAMENTO DE PROJETOS E O GUIA PMBOK®

Gerenciamento de Projetos pode ser definido como a aplicação de conhecimentos, habilidades e técnicas para a execução de projetos de forma efetiva e eficaz. Ele

sempre foi praticado informalmente, mas começou a emergir como uma profissão distinta em meados do século XX, sendo utilizado pelas organizações como forma de viabilizar e concretizar as metas de seus planejamentos estratégicos (TRENTIM, 2014).

O Project Management Institute (PMI®) é uma entidade mundial, sem fins lucrativos, fundada em 1969 nos Estados Unidos, voltada ao gerenciamento de projetos. Para melhor orientar os profissionais, o PMI (Project Management Institute) organizou Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK®), que é referência para quem atua na área, apresentando importantes ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos para aplicação prática.

De acordo com o citado guia, são cinco os grupos de processos do gerenciamento de projetos: Início; Planejamento; Execução; Monitoramento e Controle; e Encerramento.

O conhecimento em gerenciamento de projetos, por sua vez, é composto de dez áreas: Gerenciamento da Integração, Gerenciamento de Escopo, Gerenciamento de Custos, Gerenciamento de Qualidade, Gerenciamento das Aquisições, Gerenciamento de Recursos Humanos, Gerenciamento das Comunicações, Gerenciamento de Risco, Gerenciamento de Tempo, e Gerenciamento das Partes Interessadas. Cada uma dessas áreas possui técnicas e ferramentas específicas, delineadas no referido guia, que contribuem para maior efetividade no alcance dos objetivos de um projeto em desenvolvimento (UM GUIA, 2014).

Trentim (2014) ressalta que, para desenvolver bons projetos, é necessário realizar avaliações constantes de todo o gerenciamento das atividades. Dessa forma, podem ser diagnosticadas falhas, identificadas as causas de erros e acertos e redirecionadas as ações para atingir as metas predefinidas.

Nesse sentido, é fundamental empregar metodologias para a análise de gestão de projetos, envolvendo dimensões como viabilidade, finanças, riscos, potencialidades e fraquezas. A metodologia de gestão de projetos é fundamental para que a organização sistematize melhor seus objetivos e estratégias e consiga concretizá-los. A empresa precisa desse tipo de investimento para alcançar novos patamares por meio de ações positivas, tais como: desenvolvimento de potenciais, capacitação de equipes, produção de melhorias e conscientização do pessoal (TRENTIM, 2014).

6 | FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS DO GUIA PMBOK® APLICÁVEIS AOS SGSST NA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO CIVIL

Os sistemas de gestão da segurança e saúde no trabalho devem passar por auditorias e ser constantemente revisados, para melhor controle dos riscos, adequação às normas atuais e às necessidades que venham surgir. Ademais, nenhum sistema é totalmente completo e eficaz.

Neste contexto, algumas ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos

descritas do Guia PMBOK® podem ser usadas de forma a auxiliar o melhoramento da gestão da segurança e saúde no trabalho, e o presente trabalho se propõe a identificá-las.

Assim como no gerenciamento de projetos, a gestão da segurança e saúde no trabalho deve abranger as etapas de iniciação, planejamento, execução, monitoramento e controle, encerrando-se juntamente ao encerramento do projeto a que esteja vinculado.

Trentim (2014, p. 18) destaca que, “embora o projeto seja temporário, o resultado pode ser, e geralmente é, duradouro ou permanente”. Ademais, a experiência obtida em cada projeto será ampliada a cada dia, podendo ser aplicada em novos projetos, buscando melhoramento constante das atividades de uma organização.

O Guia PMBOK® define dez áreas do conhecimento em gerenciamento de projetos, sendo elas representadas na figura a seguir:

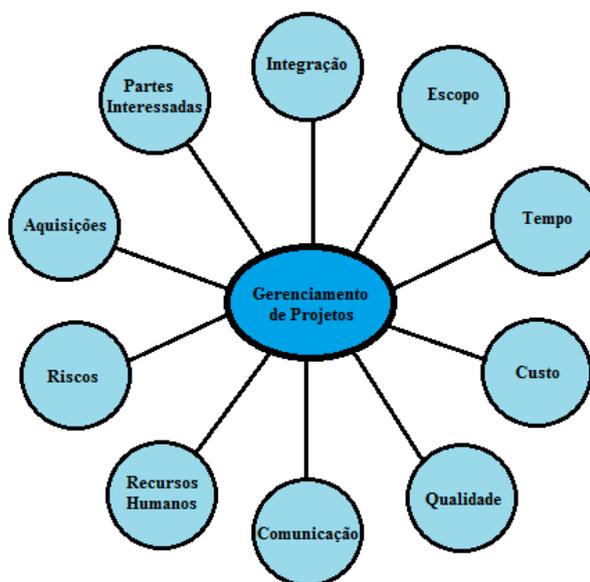


Figura 2 – As dez áreas do conhecimento do Guia PMBOK®

Fonte: UM GUIA, 2014. Adaptado.

Abordando acerca das áreas do conhecimento do Guia PMBOK®, Trentim (2014) resume os objetivos e processos desenvolvidos em cada uma delas, conforme sintetizado no Quadro 1.

Abrangência de cada área de conhecimento definida no Guia PMBOK®	
Gerenciamento da integração	inclui os processos e atividades necessárias para identificar, definir, combinar, articular, unificar, consolidar e coordenar os grupos de processos de gerenciamento, requerendo que sejam feitas escolhas sobre alocação de recursos, concessões entre objetivos e alternativas conflitantes, além do gerenciamento de dependências mútuas entre as áreas de conhecimento e processos.

Gerenciamento do escopo	inclui os processos necessários para que o projeto inclua todo o trabalho necessário, e nada além deste, para a conclusão do projeto com sucesso.
Gerenciamento do tempo	inclui os processos necessários para estimar e controlar as tarefas, seus recursos e durações, de modo a gerenciar o projeto para cumprimento dos prazos previstos.
Gerenciamento dos custos	abrange os processos relativos às estimativas, orçamentos, financiamentos, controle dos custos, de modo que o projeto possa ser concluído dentro do orçamento aprovado.
Gerenciamento da qualidade	inclui processos e atividades de organização executora que determinam as políticas de qualidade, objetivos, requisitos e responsabilidades, de forma que o projeto satisfaça as necessidades e expectativas iniciais.
Gerenciamento de recursos humanos	inclui os processos que organizam e gerenciam a equipe do projeto, descrevendo as necessidades de pessoal, e suas respectivas capacidades e habilidades. Envolver a equipe desde as fases iniciais do projeto agrega conhecimentos e aumenta o comprometimento de todos.
Gerenciamento das comunicações	inclui todos os processos necessários para assegurar que as informações do projeto sejam geradas, coletadas, distribuídas, armazenadas, recuperadas e organizadas, de maneira oportuna e apropriada.
Gerenciamento de riscos	inclui processos de planejamento, identificação, análise, planejamento de respostas, e, também, o monitoramento e controle dos riscos de um projeto. Os objetivos do gerenciamento de riscos são aumentar a probabilidade e o impacto dos eventos positivos e reduzir a probabilidade e o impacto dos eventos negativos no projeto.
Gerenciamento das aquisições	inclui os processos necessários para a compra e aquisição de produtos, serviços ou resultados externos ao projeto, abrangendo o gerenciamento de contratos.
Gerenciamento das partes interessadas	inclui os processos de identificação, planejamento, engajamento, e gerenciamento das pessoas interessadas, e das expectativas destas, e tem por objetivo o aumento do suporte e do comprometimento de todos.

Quadro 1 – Abrangência de cada área de conhecimento do Guia PMBOK®

Fonte: TRENTIM, 2014. Adaptado.

No âmbito da construção civil, dentre os riscos de um projeto estão os riscos ligados à segurança e saúde no trabalho, sendo que no escopo do projeto deve estar inserida a prevenção de acidentes como uma das metas a ser alcançada para o sucesso deste. Por outro lado, as despesas e investimentos na prevenção e controle dos riscos estão inseridos nos custos do projeto, e devem ser gerenciados, assim como as aquisições, os recursos humanos, a comunicação e as partes interessadas.

6.1 Gerenciamento de Custos

Assim como no gerenciamento de projetos, na gestão da segurança e saúde no trabalho os custos devem ser gerenciados, de forma a se fazer um planejamento baseado em informações e orientações de especialistas que auxiliem na definição e estimativa dos custos das ações preventivas, e dos recursos necessários para a execução destas, com determinação dos respectivos orçamentos, auxiliando, ainda, no controle dos custos, com monitoramento constante, para análise do desempenho.

Com base nos processos de gerenciamento dos custos do projeto, apresentados

no Guia PMBOK®, pode-se extrair ferramentas e técnicas a serem usadas no gerenciamento dos custos das ações de prevenção e gestão da segurança e saúde no trabalho.

Uma importante ferramenta aqui destacada, que pode ser utilizada na gestão da segurança e saúde no trabalho, é o controle do custo de qualidade, que visa analisar os custos dos investimentos na prevenção dos riscos, avaliação do resultado e das vantagens do cumprimento dos requisitos, bem como das desvantagens do não cumprimento destes, levando em conta os custos e consequências dos acidentes que eventualmente possam vir a ocorrer.

6.2 Gerenciamento de Recursos Humanos

Analisando os processos de gerenciamento dos recursos humanos de um projeto, apresentados no Guia PMBOK®, pode-se extrair ferramentas e técnicas a serem usadas no gerenciamento dos recursos humanos empenhados nas ações de prevenção e gestão da segurança e saúde no trabalho. O gerenciamento de recursos humanos abrange o planejamento, a mobilização da equipe do projeto, o desenvolvimento da equipe e o gerenciamento desta, realizados por meio das ferramentas e técnicas indicadas no Guia PMBOK®.

Na gestão da segurança e saúde no trabalho, assim como no gerenciamento de projetos, os recursos humanos devem ser gerenciados, para maior efetividade dos planejamentos e ações de prevenção. Dentre as ferramentas e técnicas de gerenciamento de recursos humanos do Guia PMBOK® que podem ser aplicadas na gestão da segurança e saúde no trabalho destacam-se, na fase de planejamento, o organograma e descrição dos cargos, estabelecendo funções e responsabilidades dos membros da equipe, o conhecimento acerca da teoria organizacional, a consulta de opinião especializada e a realização de reuniões. Na fase de mobilização da equipe, deve-se atentar para as contratações, tendo em vista que a terceirização de serviços é um dos fatores da atividade da construção que dificulta o controle dos riscos. Na fase do desenvolvimento, as regras básicas e o treinamento são ferramentas e técnicas essenciais para eficácia das ações preventivas, sendo que por meio da observação e conversas, avaliação dos funcionários, e do desempenho do projeto, associado às técnicas de reconhecimento e recompensas, pode-se alcançar maior efetividade nas ações preventivas, contribuindo para alcance dos objetivos propostos.

6.3 Gerenciamento das Comunicações

Analisando os processos de gerenciamento das comunicações do projeto, descritos no Guia PMBOK®, é possível extrair ferramentas e técnicas que podem ser utilizadas no gerenciamento das comunicações nos sistemas de gestão de segurança e saúde no trabalho. O gerenciamento das comunicações abrange as ações de planejamento, o gerenciamento das comunicações e o controle destas, os quais são

realizados por meio das ferramentas e técnicas descritas no Guia PMBOK®.

O gerenciamento das comunicações inclui todos os processos necessários para assegurar que as informações do projeto sejam geradas, coletadas, distribuídas, armazenadas, recuperadas e organizadas, de maneira oportuna e apropriada. Na gestão da segurança e saúde no trabalho, além de difundir as orientações e propagar a política de prevenção, uma boa técnica de comunicação aproxima os membros da equipe, melhorando engajamento e colaboração de todos nas ações preventivas. Nas atividades da construção, devem ser considerados os níveis de instrução dos trabalhadores, para que a comunicação seja adequada e feita de forma eficiente e eficaz.

6.4 Gerenciamento dos Riscos

Os objetivos do gerenciamento de riscos são aumentar a probabilidade e o impacto dos eventos positivos e reduzir a probabilidade e o impacto dos eventos negativos no projeto

O gerenciamento de riscos inclui processos que abrangem o planejamento deste gerenciamento, a identificação dos riscos, a realização da análise qualitativa dos riscos, a realização da análise quantitativa dos riscos, o planejamento das respostas aos riscos, e o controle destes, os quais são realizados por meio das ferramentas e técnicas indicadas no Guia PMBOK®, que podem ser usadas no gerenciamento dos riscos no âmbito da segurança e saúde no trabalho.

Na gestão da segurança e saúde no trabalho os riscos devem ser gerenciados, de forma a se fazer um planejamento baseado em informações técnicas, instruções normativas e orientações de especialistas que auxiliem na identificação dos riscos, bem como no monitoramento e controle destes.

As técnicas analíticas, consulta de opinião especializada e realização de reuniões são ferramentas indicadas no Guia PMBOK® que podem ser utilizadas no planejamento prévio da gestão da segurança e saúde no trabalho a ser desenvolvida em um determinado projeto. Feito o planejamento, o primeiro passo é fazer a identificação dos riscos, mediante a revisão de documentação e coleta de informações relativas ao projeto, exigências normativas, e dados técnicos que auxiliem o reconhecimento dos riscos existentes no respectivo ambiente laboral.

As técnicas de análise qualitativa dos riscos podem auxiliar na melhor compreensão destes, definindo a classificação com base na avaliação da sua probabilidade e impacto. Na fase de planejamento de respostas aos riscos identificados devem ser estabelecidas estratégias para lidar estes, podendo as ferramentas e técnicas indicadas no Guia PMBOK® ser utilizadas na gestão da segurança e saúde no trabalho, para controle e monitoramento dos riscos negativos. Tais estratégias se resumem em prevenir, transferir, mitigar ou aceitar, sendo que cada uma delas tem uma influência variada e única na condição dos riscos, e deve ser escolhidas conforme a probabilidade e

impacto deste nos objetivos gerais do projeto.

De acordo com o Guia PMBOK®, as estratégias de prevenção e mitigação são geralmente boas para riscos críticos com alto impacto, enquanto as estratégias de transferência e aceitação são geralmente boas para ameaças menos críticas e com impacto geral baixo. Com base nos conceitos e particularidades de cada uma das estratégias citadas, é possível adequar a aplicabilidade delas para a área da segurança e saúde no trabalho:

- **Prevenir:** A prevenção de riscos é uma estratégia de resposta ao risco na qual deve-se buscar eliminar a ameaça ou proteger o projeto contra o seu impacto. No âmbito laboral, exige o planejamento de ações, e adoção de providências de forma a impedir, ou reduzir os riscos de ocorrência de acidentes e doenças ocupacionais.
- **Transferir:** A transferência de riscos é uma estratégia de resposta ao risco em que a equipe do projeto transfere o impacto de uma ameaça para terceiros, juntamente com a responsabilidade pela sua resposta. Tratando-se de segurança no trabalho, pode-se admitir a terceirização do serviço a empresas especializadas, cuja experiência pode auxiliar na redução dos riscos inerentes à atividade. A responsabilidade, contudo, não pode ser afastada, tendo em vista a previsão legal da responsabilidade solidária.
- **Mitigar:** Mitigação de riscos é uma estratégia de resposta ao risco em que a equipe do projeto age para reduzir a probabilidade de ocorrência, ou impacto do risco. Ela implica na redução da probabilidade e/ou do impacto de um evento de risco adverso para dentro de limites aceitáveis. Adotar uma ação antecipada para reduzir a probabilidade e/ou o impacto de um risco ocorrer no projeto em geral é mais eficaz do que tentar reparar o dano depois de o risco ter ocorrido.
- **Aceitar:** A aceitação de risco é uma estratégia de resposta pela qual a equipe do projeto decide reconhecer a existência do risco e não agir, a menos que o risco ocorra. Essa estratégia é adotada quando não é possível ou economicamente viável abordar um risco específico de qualquer outra forma. Contudo, no âmbito da segurança e saúde no trabalho, tendo em vista a importância de se resguardar a integridade e saúde do trabalhador, não se pode admitir a aceitação do risco, devendo ser tomadas as medidas necessárias e possíveis para eliminá-lo ou, no mínimo, reduzi-lo.

Além das estratégias destacadas, também devem ser estabelecidas estratégias de respostas de contingência, mediante o desenvolvimento de um plano a ser adotado se certos eventos ocorrerem. Na área da segurança e saúde no trabalho, tal estratégia está diretamente ligada às ações de primeiros socorros e assistência ao trabalhador eventualmente acidentado.

Durante a execução do projeto, deve ser feito, de forma constante, o monitoramento e controle dos riscos, os quais devem ser reavaliados para identificação de novos riscos, ou desconsideração daqueles que não mais representam ameaças, sendo importante também que se faça a medição do desempenho técnico e avaliação das práticas e ações preventivas adotadas.

Salienta-se que as auditorias de riscos representam uma importante ferramenta não só para o monitoramento e controle, reavaliação dos riscos e medição do desempenho, mas também para registrar e documentar todos os dados e demais fatores observados, que servirão de base como informações a serem consideradas em outros projetos.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a existência de um vasto acervo legislativo e inúmeras instruções normativas no ordenamento jurídico brasileiro que buscam regulamentar a segurança e saúde no trabalho, tendo em vista a importância destas para o processo produtivo, e, principalmente, para a proteção da integridade física e psicológica dos trabalhadores.

Com efeito, os acidentes de trabalho geram custos elevados e consequências negativas não só para o empregador e empregado, mas para a sociedade como um todo.

Neste contexto, Sistemas de Gestão da Segurança e Saúde no Trabalho (SGSST) são criados e implantados como estratégia para implantação de medidas preventivas eficazes nas organizações, tendo sido desenvolvidos diferentes modelos ao longo dos anos buscando a efetiva proteção da saúde e segurança no trabalho.

Contudo, alguns modelos de SGSST podem ser considerados complexos, sendo que as principais dificuldades encontradas na implantação destes são a falta de conhecimento ou escassez de recursos financeiros, ou, ainda, desinteresse por parte dos envolvidos no processo produtivo. Ademais, nenhum dos modelos existentes é completamente eficaz, podendo ser aprimorados, bem como adaptados às particularidades de uma determinada atividade econômica, devendo ser constantemente revistos, para adequar às demandas que surgem.

No âmbito da construção, o grau de instrução dos trabalhadores e a necessidade de terceirização de alguns serviços especializados dificultam a adoção de medidas preventivas eficazes, e os SGSST precisam abordar métodos diferenciados em observação a estes e outros entraves ligados ao referido setor.

Na busca de ferramentas e técnicas apropriadas que possam tornar mais efetivas as medidas preventivas no citado ramo de atividade econômica, buscou-se o conhecimento acerca de métodos padronizados considerados eficazes, sendo o Guia PMBOK® considerado referência mundial na área de gerenciamento de projetos, consistindo em uma padronização que identifica e conceitua processos, em diversas áreas de conhecimento, além de descrever ferramentas e técnicas a serem adotadas dentro de cada uma destas áreas.

De análise das citadas ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos do Guia PMBOK®, identificou-se aquelas passíveis de serem aplicadas à gestão da saúde e segurança no trabalho na indústria da construção, destacando-se as relativas ao gerenciamento dos riscos e dos custos, bem como o gerenciamento de recursos

humanos, das partes interessadas e das comunicações, as quais podem ser adaptadas aos SGSST usados no referido setor, para aprimoramento destes, de forma a tornar as medidas preventivas mais efetivas.

A adoção de um Sistema de Gestão eficaz e o investimento na preservação da saúde e segurança no trabalho são importantes não só para se evitar os prejuízos e consequências negativas dos acidentes para as empresas, mas, principalmente, para que estas cumpram a sua responsabilidade social, que vai muito além da oferta de emprego no mercado de trabalho, envolvendo o respeito e a valorização do trabalhador enquanto ser humano, assegurando a integridade física e psíquica, o bem-estar e a satisfação deste, o que refletirá no aumento da produtividade e qualidade do serviço, com reflexo positivo para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Aline Fabiana Pereira. **Proposta de Modelo para implementação de um Sistema de Gestão de Qualidade e Saúde e Segurança do Trabalho na Construção Civil**. 161p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Recife: Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

AMORIM, Marisa Fasura. **Análise de modelos e práticas de gestão de segurança do trabalho: o caso da construção civil**. InterfacEHS – Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade. Vol. 10. São Paulo: Centro Universitário Senac, 2015.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. 5. ed. São Paulo: LTr, 2009.

BARSANO, Paulo Roberto; BARBOSA, Rildo Pereira. **Segurança do Trabalho: Guia Prático e Didático**. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BENITE, Anderson Glauco. **Sistema de Gestão da Segurança e Saúde no Trabalho para empresas Construtoras**. 236p. Dissertação (Mestrado em Engenharia) São Paulo: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. CLT (1943). **Consolidação das Leis do Trabalho**. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis de Trabalho a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo. Brasília, DF, 14 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo. Brasília, DF, 25 jul. 1991. Com alterações posteriores. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8212cons.htm> Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo. Brasília, DF, 25 jul. 1991. Com alterações posteriores. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8213cons.htm> Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. **Estatísticas de Acidentes do Trabalho**, 2015. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/dados-abertos/dados-abertos-sst/>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. **Estatísticas de Acidente de Trabalho**. Aplicativo AEAT InfoLogo. Disponível em: <www3.dataprev.gov.br/aeat/>. Acesso em: 25 Ago. 2017

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Comissão Nacional de Classificação – Concla; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Classificação Nacional de Atividades Econômicas**, Versão 2.0. Rio de Janeiro: 2007.

CARDELLA, Benedito. **Segurança no Trabalho e Prevenção de Acidentes**: Uma abordagem holística. São Paulo: Atlas, 2015.

CARNEIRO, Sérgio Quixadá. **Contribuições para a integração dos sistemas de gestão ambiental, de segurança e saúde no trabalho, e da qualidade, em pequenas e médias empresas de construção civil**. 170 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental Urbana). Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2005.

COSTELLA, Marcelo Fabiano. **Método de avaliação de sistema de gestão de segurança e saúde no trabalho (MASST) com enfoque na engenharia de resiliência**. 215p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul, 2008.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 8. ed. São Paulo: LTr, 2009.

ETCHALUS, José Miguel; et al. **Relação entre acidente do trabalho e a produtividade da mão de obra na construção civil**. Bauru-SP: UTFPR, 2006.

FUNDACENTRO. Fundação Jorge Duprat Figueiredo. **Segurança e Medicina do Trabalho**. Disponível em <<http://fundacentro.gov.br/institucional/missao>> Acesso em: 26 set. 2017.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Curso de Direito do Trabalho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2009.

_____. **Acidentes do Trabalho: Doenças Ocupacionais e Nexo Técnico Epidemiológico**. 5 ed. São Paulo: Método, 2013.

_____. **Meio Ambiente do Trabalho: Direito, Segurança e Medicina do Trabalho**. 4 ed. São Paulo: Método, 2014.

KEELING, Ralph; BRANCO, Renato Henrique Ferreira. **Gestão de Projetos: Uma abordagem global**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 16 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MACHIO, Adriana. **Gerenciamento de Riscos e Segurança: Aplicabilidade e importância para o sucesso de projetos**. Porto Alegre, 2007.

MATTOS, Ubirajara Aluizio de Oliveira. **Higiene e Segurança do Trabalho**. Elsevier, 2011.

MELO, Raimundo Simão de. **Direito ambiental do trabalho e saúde do trabalhador: responsabilidades legais, dano material, dano moral, dano estético**. São Paulo: LTr, 2004.

MONTEIRO, Antônio Lopes; BERTAGNI, Roberto Fleury de Souza. **Acidentes do Trabalho e Doenças Ocupacionais**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Cartilha OIT. **Sistema de Gestão da segurança e Saúde no Trabalho**: Um instrumento para melhoria contínua. Portugal. Abril, 2011. Disponível em: <<http://ilo.org/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenções da OIT**. Disponível em <<http://www.ilo.org/brasil/convencoes/lang--pt/index.htm>> Acesso em: 27 set. 2017.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde – Organização Mundial da Saúde. Escritório Regional para as Américas. **Saúde do Trabalhador**. Disponível em <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=378:saude-do-trabalhador&Itemid=595> Acesso em: 26 set. 2017.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Manual de Direito do Trabalho**. 13 ed. São Paulo: Método, 2009.

SALIBA, Tuffi Messias. **Curso básico de segurança e higiene ocupacional**. 5.ed. São Paulo: Editora LTr, 2013.

SANTANA, Vilma Sousa. et al. **Acidentes de Trabalho**: Custos previdenciários e dias de trabalho perdidos. Rev. Saúde Pública. Bahia, 2006.

SESI, Serviço Social da Indústria. **Segurança e Saúde na Indústria da Construção**: diagnóstico e recomendações para a prevenção dos acidentes de trabalho. Departamento Nacional. Brasília, 2013.

SOARES, Luiz de Jesus Peres. **Os impactos financeiros dos acidentes do trabalho no orçamento brasileiro**: uma alternativa política e pedagógica para redução dos gastos. Especialização em Orçamento Público. Brasília, 2008.

SÜSSEKIND, Arnaldo. **Direito Internacional do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: LTr, 2000.

SZABÓ JUNIOR, Adalberto Mohai. **Manual de Segurança, Higiene e Medicina do Trabalho**. 9 ed. São Paulo: Rideel, 2015.

TAKAHASHI, Maria Alice Batista Conti; et. al. **Precarização do Trabalho e Risco de Acidentes na Construção Civil**: Um estudo com base na Análise Coletiva do Trabalho (ACT), Saúde Soc. São Paulo, v. 21, n. 4, p. 976-988, 2012.

TRENTIM, Márcio Henrique. **Gerenciamento de Projetos**: Guia para as Certificações CAPM® e PMP®. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

UM GUIA do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos: **Guia PMBoK®**. Project Management Institute - PMI®. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

GENERIFICAÇÃO PATRIARCAL: DISTINÇÃO E GÊNESE SÓCIO-HISTÓRICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ana Tereza da Silva Nunes

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/ Minas Gerais.

RESUMO: A (des)construção histórico-crítica de gênero, colocando em perspectiva a construção de normas e representações hegemônicas de feminilidade no Brasil, evidencia processos que foram e são marcados por diferentes possibilidades de acesso cultural, e por distinções impostas nas formas de apropriação dos espaços de saber institucionalizados desde a gênese do campo da Educação. A abordagem visa o desvelamento de relações de força que norteiam experiências em educação forjadas na socialização desigualmente generificada e racializada de nossas vidas, a partir de um referencial simbólico patriarcal colonial originário, que caracterizou o fundante da estrutura social brasileira, especialmente no que se manifesta em atualizações e reminiscências reproduzidas pedagogicamente ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação – Gênero – Distinção – Reprodução.

Avivência em um determinado campo pode naturalizar processos, formas e regularidades na atuação, tornando a realidade autoevidente,

nos impedindo de deslindar os mecanismos de reprodução e reforço das distinções assentadas na norma hegemônica. Ao introduzir reflexões acerca da história e historiografia da Educação de mulheres brasileiras, o faço pensando a relação de imanência subjetiva estabelecida entre o que se define como (hétero) patriarcado e às histórias e historiografias das mulheres nesses territórios, almejando uma perspectiva crítica feminista quanto ao potencial dos meios institucionais de ensino e aprendizagem na conservação estrutural de um determinado ordenamento e classificação social desigual de gênero, raça e classe, que se faz manifesto desde o fundante de nossas sociedades. O termo fundante é aqui utilizado enquanto marco referencial para pensarmos a partir da gênese da sociedade brasileira, nos remetendo à ideia de um possível início e princípio constituidor, de uma instituição e classificação originária do espaço e dos modos de sociabilização.

Há uma busca em desvelar as bases para que situemos a relação entre patriarcado, colonialismo, e formação sócio-histórica do Brasil, entendimento inserido numa compreensão almejada quanto às interpenetrações subjetivas e objetivas historicamente confirmadas no que se referem às questões de gênero, raça e classe no campo da Educação. Nessa direção,

apresentar-se-á uma perspectiva quanto aos processos e discursos que precedem uma sistematização formal do ensino que pudesse ser acessado por mulheres brasileiras, no que conformariam da lógica histórico-social estruturada pelo que se compreende como colonialismo moderno no Brasil. Colonialismo designa um sistema de dominação/exploração em que o controle de um território passa a estar sob o controle político, jurídico e econômico de outro território e população. Colonialismo moderno designa a estrutura de dominação mundialmente imposta por Estados Nação europeus a partir do século XV, promovendo uma ocidentalização generalizada, e novas relações sociais marcadas pelo estabelecimento de regimes escravocratas fundamentados na divisão e (des)valorização racializada e generificada do trabalho (QUIJANO, 2009; BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

O campo da Educação, nessa perspectiva, passa a ser percebido como constituído e constituinte indissociável dessa sociedade de base colonial e que se configura sujeita a um ideal formativo eurocentrado. A abordagem se fundamenta na possibilidade de revisão crítica dos discursos e processos em que se pode apreender os sentidos dessa conformação de padrões de gênero patriarcais, no que reverberaram na forma das relações sociais como um todo, e também no âmbito da instrução pública, desde a estruturação imposta pelos processos de invasão europeia em território brasileiro.

Averiguando a produção de uma norma e representação hegemônica de gênero no Brasil, é admissível considerar que o patriarcado esteve atrelado diretamente à constituição burocrática colonial e, conseqüentemente, estabeleceu as bases para o futuro Estado nacional brasileiro. Enquanto elemento classificativo de nossa estrutura societal, o patriarcado precedeu a forma e os significados atribuídos às principais instâncias organizacionais das sociedades modernas, abarcando âmbitos públicos e privados. Nesse sentido, se aponta um caminho em que não se trata de averiguar como, ou se de fato a Educação brasileira exclui e/ou excluiu as mulheres, a partir de um estudo restrito ao campo educacional em si, mas sim, de pensar como a sociedade brasileira exclui e excluiu mulheres, de diferentes formas, em seus sistemas de classificação e representação do mundo social como um todo, e os impactos dessa realidade na configuração do campo do saber formal nesse território.

A historiografia nos permite interrogar sob quais argumentos e regimes discursivos o Estado brasileiro se articulou em sua gênese constitutiva, na construção da sujeição e controle do que representou hegemonicamente como feminino ao longo do tempo. O discurso, bem como sua certificação oficializada por órgãos estatais-religiosos coloniais, assumiria posição decisiva, como a materialidade do poder que autorizaria a pretensa realidade subjetiva a ser imposta.

Uma ordem do discurso é um significado legitimado sobre os demais modos de existência e narrativa humana. O patriarcado retroalimenta o constructo discursivo necessário para operação prática da repressão da liberdade feminina. A ordem desse discurso esteve garantida objetivamente, pelo único lugar de fala reconhecido: o do homem; “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os

sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008 p.10). A noção de lugar de fala se remete ao que desenvolve Djamila Ribeiro (2017) em relação à necessidade de marcarmos a construção dos lugares sócio-históricos de quem emana um discurso passível de ser reconhecido em um campo de poder/saber, observando a relação direta entre o lugar social de quem fala e os regimes de autorização discursiva vigentes em nossa sociedade; ou seja, interrogando como se determinou historicamente quem “pode” e/ou “precisa”, ou não, falar o quê, onde e para quem.

O patriarcado implicou nessa espécie de circularidade discursiva excludente, impositiva, e sistematicamente dada na garantia de masculinização prévia de todo o discurso ordenador e classificador do mundo social ocidental originariamente, abrangendo todas as instâncias, incluindo a constituição de corporeidades femininas e masculinas que representassem interesses de conservação das desigualdades.

A ideia de representação social pode ser entendida como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22). As representações sociais hegemônicas de gênero estiveram associadas à pretensa universalização eurocentrada das subjetividades, para fins de dissimulação e naturalização dos processos de dominação de uns grupos sobre outros, como no que se refere ao direito patriarcal e/ou sujeição feminina de que tratamos. A adjetivação patriarcal reforça uma escolha política quando ao uso do termo na atualidade, conforme proferido por Pateman (1993) ao reconhecê-lo como potente instrumento de desconstrução, pela singularidade do que abarca.

Desse modo, ainda que exista um debate quanto aos significados e possíveis limitações do termo patriarcado, entende-se que “se o problema não for nomeado, [...] poderá muito bem ser habilmente jogado na obscuridade, por debaixo das categorias convencionais de análise política” (PATEMAN, 1993, p. 39). A apropriação politizada de conceitos existentes pode ser uma metodologia tão propícia quanto, ou mais, às mudanças estruturais prospectadas na constante criação de novas terminologias para categorizações da realidade. O uso do referido termo implica, a meu ver, em nos dispor a debater “se as relações patriarcais estão essencialmente estabelecidas na família ou se a vida social, como um todo, está estruturada pelo poder patriarcal” (PATEMAN, 1993, p. 39). O uso do termo na produção teórica implica no fomento da apreensão e superação de suas manifestações práticas na contemporaneidade.

A ideia de um colonialismo agrícola de bases patriarcais remete à distinção manifesta no fundante das construções das representações de gênero possíveis nas sociedades ocidentais de que se tem registro, “a partir dos contatos e das limitações das trocas, os sistemas de gênero – relações entre homens e mulheres, determinação de papéis e definições dos atributos de cada sexo – foram tomando forma” (STEARNS, 2017, p. 31). A organização sexuada da vida se traduz na construção de uma linguagem, na conformação de uma codificação sociocultural primária, baseada na produção de

sentidos e de reconhecimento de possíveis diferenças fundamentadas binariamente, e em oposição, – ser homem/ser mulher –; diferenciações reproduzidas e atualizadas quanto aos (des)valores atribuídos às perspectivas essencialistas aplicadas aos possíveis constituintes de um padrão feminino e/ou masculino em diferentes períodos.

A construção e naturalização discursiva que legitima o desvalor do feminino, operando enquanto fator estrutural desde a gênese da sociedade brasileira (SAFIOTTI, 2013; REZENDE, 2015; STEARNS, 2017), passa a ser analisado atrelado às classificações sociais e às formas de produção da economia, fundamentadas no que definiria a produção sistematizada de uma “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009) imanente às experiências dos diferentes grupos relacionalmente nessa sociedade. “Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. [...] O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo” (QUIJANO, 2009, p.73). Enquanto a noção de colonialismo nos remete às formas de manutenção objetiva da invasão europeia, no que se refere à sistematização da ocupação e exploração econômica do território americano, a ideia de colonialidade pode ser entendida como a produção de um simbolismo estruturante das relações sociais com sobrevida no tempo (QUIJANO, 2009).

“O longo século XVI, que consolidou a conquista da América e o apogeu dos impérios Espanhol e Português, significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.18). Um discurso que se busca averiguar relacionado às diferentes normas e/ou formas de opressão modernas, advindas dessa classificação mundializada das posições e representações dos diferentes grupos sociais, a partir de uma atribuição de valores eurocêntricos (QUIJANO, 2009; YOUNG 2000), conservados na gênese do Estado nacional brasileiro.

A noção estrutural dos conceitos de opressão e dominação moderna é compreendida a partir de Young (2000), no que a mesma infere quanto ao caráter opressor e dominador sistêmico das relações entre grupos sociais inseridos nas sociedades que partilham um passado colonial, quanto ao que tais experiências históricas produzem em efeitos. A noção de grupo social, também trabalhada por Young (2000), se formula atrelada à concepção estrutural dos conceitos de opressão e dominação, segundo a autora, ao analisar as experiências de opressão de uns grupos sobre outros, é possível inferir que “um grupo social é um coletivo de pessoas que se diferencia de ao menos um outro grupo de pessoas através de formas culturais, práticas ou modos de vida. [...] Os grupos são expressões das relações sociais” (YOUNG, 2000, p. 77). Nesse sentido, de acordo com a referida autora, compreendemos o processo de identificação de um grupo pensando como as coletividades se diferenciam e se dividem em suas vivências, mas a partir de um sentimento de pertencimento comum à mesma sociedade.

Essa “di-visão” (BOURDIEU, 1989) e classificação dos agentes, grupos e

espaços pensada quanto à generificação dos papéis sociais institui uma inferiorização continuada do feminino em relação ao masculino; uma visão que organiza a vida pela divisão binária e hierárquica de gênero, e pela qual se procedem construções objetivas do que nos informa a noção de patriarcado. E em uma realidade em que

algumas argumentam que os problemas com o conceito são tão grandes que ele deveria ser abandonado. [Entendo que] Seguir tal caminho representaria [...] a perda, pela teoria política feminista, do único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens (PATEMAN, 1993, p. 39).

Ao buscar compreender os constituintes historicamente naturalizados e essencializados das representações de gênero na lógica colonialista moderna, procedemos na busca por algo que se aproxime de um “pensamento genético” (BOURDIEU, 2014) sobre nossas práticas e linguagens compartilhadas, o “que consiste em dizer que uma das maneiras de compreender um funcionamento social é analisar sua gênese” (BOURDIEU, 2014, p.133). Ao historicizar os sentidos conservadores de algumas práticas e regimes discursivos em relação à generificação patriarcal de nossas experiências, apresentamos uma estratégia metodológica de rompimento com “essa oposição clássica segundo a qual o sociólogo estuda as leis invariantes ao passo que o historiador estuda casos situados e datados” (BOURDIEU, 2014, p. 132).

O pensamento genético nos conduz ao um fazer histórico do social, ou uma sociologia historicizante de nossas práticas, e que se concebe entendendo que, a partir dessa perspectiva, buscamos apreender os modos como a ordem de um discurso pode ser potencialmente apropriada na institucionalização de agentes e processos que a legitimem enquanto ordem social e política. A partir da ordem discursiva patriarcal, o regime político vigente maneja variáveis em termos de subjetivação e representação, sob a “retórica do oficial” (BOURDIEU, 2014, p. 80), e em prol de atender a lógica distintiva de gênero, que passa a se estender desde a economia às relações interpessoais a partir dessa dada conjuntura originária.

O pensamento genético aplicado aponta que “a fronteira entre sociologia e história não tem nenhum sentido. Ela só tem justificativa histórica porquanto está ligada a tradições de divisão do trabalho” (BOURDIEU, 2014, p.133). Abre-se à possibilidade de pensar o trato historiográfico enquanto instrumento de subversão de naturalizações sociologicamente construídas e reproduzidas quanto aos comportamentos humanos violentos em distinções generificadas, em uma busca pelo que definiriam as representações originárias dessas diferenças – inicialmente apenas biológicas – na estruturação da sociedade brasileira, reconhecendo que “o originário é o lugar em que se constitui um certo número de coisas que, uma vez constituídas, passam despercebidas” (BOURDIEU, 2014, p. 134).

O discurso patriarcal emergente na gênese da sociedade brasileira atua como a materialização transmissível da norma de gênero a ser naturalizada, entre dominantes e dominados. A análise da constituição histórica do espaço social no qual

se inserem determinadas práticas, agentes e representações, foi o caminho escolhido para compreensão dessa ordem simbólica que as precede, que potencialmente as legitima, e então as mistifica e naturaliza no que possam ter de violentas ainda na contemporaneidade. Empreende-se em uma busca reflexiva pelo desvelamento das possíveis relações de força que ordenaram os processos do ser/tornar-se mulher, não pela descrição de situações factuais pontuais, mas pela apreensão de sentidos manifestos na produção e reprodução das desigualdades institucionalizadas.

Pensa-se, nessa direção, como a manutenção de um imaginário atrelado à sistematização patriarcal e racista dos Estados nacionais modernos representam a origem e atualização de um capital simbólico (BORDIEU, 1989) de gênero, concomitante e articulado à racialização assimétrica de nossas identidades na conformação de um capital simbólico racial (COSTA, 2018). O conceito de capital é aqui ampliado, e “não se restringe à posse de bens materiais, pode ser compreendido como uma relação social, ou seja, energia social que existe e produz seus efeitos na ordem social” (COSTA, 2018, p.172), e que, nesse caso, culmina na potencial conservação do machismo e do racismo enquanto desvalores igualmente imanentes às nossas consciências históricas partilhadas.

Desvalores perpetrados desde a gênese do Estado brasileiro, e que apontamos no que implicaram na trajetória de um campo da Educação marcado pela exclusão explícita e contínua de determinados grupos e agentes por um longo período – mulheres, população afro-brasileira e indígena –, e que se atualiza em forma, se dissimula, e se conserva implícita. Os desvalores manifestos nas distinções de gênero e raça impostas à sociedade colonial se convertem numa construção e atualização de um capital simbólico negativado, que opera na concepção de instrução pública que aqui se desenvolve.

Quando optamos por explicitar sobre as distinções simbólicas de gênero e raça que se estruturaram violentamente nesse território, e antecederam ao que passa a ser transmitido enquanto modelo de ensino e aprendizagem e/ou um sistema educacional formal, optamos por explicitar a relação das interseccionalidades partindo do social para o institucional. Averiguamos como as hierarquias imputadas às práticas educativas institucionalizadas, e na determinação do acesso ou não de agentes e grupos sociais à instrução pública, foram exercidas generalizadamente na fundação de nossa sociedade, estiveram instituídas e garantidas de tantas outras formas pelos regimes discursivos político, filosófico, jurídico, religioso e científico articulados ao modelo econômico de exploração colonialista.

O patriarcado conformaria uma construção simbólica da categoria gênero enquanto produtora universal de posições e representações de (des)valor social, ou seja, de uma (des)valoração generalizada sobre quem somos, e/ou podemos ser, a partir da generificação de nossas experiências formativas. O campo da Educação no Brasil passa a ser discutido a partir do reconhecimento prévio dessa lógica sociológica, considerando interseccionalidades de gênero, raça e classe como constructos sociais

articulados indissociáveis da sistematização de ensino oficializado por um Estado patriarcal, e orientado por uma pedagogia forjada num paradigma de dominação colonial cristã.

O campo religioso atrelado à gênese do campo da Educação no Brasil atuou com a sobredeterminação de simbolismos de ordem moral, política, filosófica e social; religião e educação associaram elementos transcendentais em justificativas para as violentas hierarquizações socioculturais, dentre elas, a própria constituição de um campo educacional elaborado e executado sem nenhuma participação ou decisão relativa à inserção das mulheres brasileiras. Dominação e opressão foram ressignificadas enquanto desígnios divinos, e em nome da Igreja Católica, e de um deus universal, foi possível mistificar e inculcar pedagogicamente os mesmos discursos eurocentrados de (des)valorização imputados aos grupos sociais em interação. Produziu-se uma ideia própria e sacralizada de humanidade e civilidade, restrita à norma e cultura associadas aos agentes dominantes – homens brancos.

A religião está predisposta a assumir uma função *ideológica*, função *prática e política de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário*, que só poderá cumprir na medida em que possa suprir uma função *lógica e gnosiológica* consistente em reforçar a força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo ou uma classe, assegurando a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular, propriedades *arbitrárias* que se encontram objetivamente associadas a este grupo ou classe, *na medida em que ele ocupa uma posição determinada na estrutura social (efeito de consagração como sacralização pela “naturalização” e pela eternização)* (BOURDIEU, 2003, p.46).

A forma de naturalização aqui especificada, no que se constrói acerca do campo religioso enquanto campo de consagração e/ou sacralização do social, está amparada no poder oficialmente reconhecido para classificar o que é divino e o que não é, o que é a vontade de deus e o que não é, e conseqüentemente, e de uma perspectiva que deus é oficial: o que é humano e o que não é.

o saber que era ministrado pelos jesuítas foi qualificado como portador de um conteúdo profundamente humanista por vários autores, como consenso. A bula papal que decretou que o negro não tinha alma [o mesmo se aplicava à mulher negra] é o que vai permitir a constituição de um tipo *sui generis* de humanismo, o humanismo que se constitui sem negro: porque não tem alma, não é humano, sua ausência não impede esse tipo de “humanismo” (CARNEIRO, 2005, p.105).

As práticas pedagógicas jesuítas determinaram por um longo período quais conhecimentos e métodos poderiam/deveriam formar quais sujeitos brasileiros na modernidade, legitimados pela posição docente oficializada estatalmente e pioneiros busca pela padronização de métodos de ensino e aprendizagem coletivos. A Companhia de Jesus promoveu ao longo de quase duzentos anos a “inculcação pedagógica” (BOURDIEU; PASSERON, 2014) de valores baseados em uma noção humanista que exclui e diferencia agentes e grupos, a partir do consentimento patriarcal quanto à inferiorização da mulher, da autorização para subordinação e domínio das populações indígenas, e desconsideração total quanto à existência de pessoas negras africanas

e afro-brasileiras para além da condição de escravizadas. Produz-se no formato do campo educacional uma perspectiva de humanidade que, apesar de em nada ser igualitária em direitos, seria consentida por deus; um deus consentido no Estado.

Bourdieu e Passeron (2014) constroem uma reflexão quanto a toda ação pedagógica ser, objetivamente, uma potencial violência simbólica. A noção de violência simbólica passa a estar associada às ações pedagógicas entendendo-as no que exercem de impositivo, quanto a imputarem um determinado arbitrário cultural como único, e que se traduz na concepção cultural dos grupos e classes dominantes, que é ensinado e aprendido entre todos os agentes que experimentarem o sistema de ensino então vigente. Uma experiência que os autores analisam enquanto a objetivação do que se entende como a inculcação de valores e normas dissimulados na formulação de uma concepção de pedagogia que as represente, e que deve durar e se repetir processualmente o bastante para que se naturalizem os certos e errados propagados, as verdades e as mentiras sociais compartilhadas.

O tempo e a repetição de determinadas práticas na experiência com um determinado conteúdo opera para que se naturalizem relações e interações sociais desiguais institucionalizadas, enquanto um algo a ser percebido como evidentemente correto em si mesmo, ou seja, como uma estrutura societal fixa, que se mantém fixa por um reconhecimento também subjetivo dos agentes quanto à impossibilidade de sua transformação.

O simbolismo religioso atua dissimulando os significados sociais das circunstâncias de opressão estatizadas e reproduzidas na gênese do campo educacional brasileiro. Os discursos desses religiosos jesuítas de que se tem registro enunciaram, em maioria, pretensos modos de boas práticas de convivências entre grupos estratificados arbitrariamente por critérios de gênero, raça e classe. Para manutenção de uma fajuta paz espiritual, inculcada tanto nos grupos dominantes como nos grupos dominados, em detrimento da violência literal e simbólica experimentada; a propagação do ensino e da aprendizagem religiosa foi o caminho para introdução de práticas pedagógicas que disciplinam os corpos em interação na sociedade para a pacificidade resignada (CASIMIRO, 2006).

Toda a instrução oficializada enquanto formação intelectual/profissional na colônia foi sistematizada por homens, para homens, e a partir de posições estatais religiosas. Os discursos registrados por escrito reforçavam estereótipos femininos para os quais qualquer instrução era impensável, poderia “estragar” o ideal de feminilidade essencializada no silêncio e submissão (RIBEIRO, 2003). A proibição do acesso ao conhecimento produz e confirma a representação em subordinação, impede o posicionamento autônomo da mulher como um todo; quanto menos souber, menos questionará, quanto menos questionar, menos saberá. O que, na imposição excludente, faz a profecia se autocumprir, e promove o encontro das expectativas em relação às construções sociais e as imposições objetivas do campo.

A negação prática da instrução que se pretende oficial nas sociedades cristãs

modernas informa sobre os desígnios de uma sociedade patriarcal de manutenção do lugar restrito da mulher, legitimada na visão de que “o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais” (RIBEIRO, 2003, p.79). Essa ideia infere que tais grupos sejam intelectualmente inferiorizados, moralmente indignos e politicamente subordinados/escravizados. A proibição da instrução operou na manutenção de um padrão de gênero hegemônico conservador, na garantia de que as mulheres reproduzissem por gerações um mesmo modelo de feminino não instruído, naturalizadamente e irrefletidamente, se mantendo dominadas pelo compartilhamento do lugar do “não saber”. Sua reclusão doméstica e exclusão do ensino formal por um tempo demasiado extenso constituíram em uma pedagogia social dessa feminilidade, calcada em imobilidade literal e restrição sociocultural correspondente, “representando, portanto, o elemento de estabilidade da sociedade” (SAFIOTTI, 2013, p.249), livres de conhecimentos que pudessem acarretar em desejos de mudanças sócio-comportamentais.

A inferiorização da mulher na gênese do campo da Educação se dá na forma de um reforço prático desse capital simbólico de gênero em desvalor, que a impediu, literalmente, de merecer e/ou ter direito a ser instruída. Sua essencialização negatizada esteve garantida e garantiu a atualização de sua posição invisibilizada no campo, pela manutenção de uma masculinização originária objetivada nos próprios agentes – homens – produtores e reprodutores dos pensamentos fundadores da pedagogia colonial. É possível aduzir uma revisão teórica sócio-histórica dessa ordem masculinizada e racista eurocentrada, “pedagogizada”, na averiguação empírica de suas reminiscências cordiais no campo da Educação atualmente, e concebendo-a como criadora de normas e de uma atribuição específicas de valores simbólicos às experiências humanas, com sobrevida em atualizações no tempo.

As representações e posições sociais ditadas pela vontade de fortalecimento dos Estados nacionais europeus foram apropriadas pelo campo da Educação na conservação de desigualdades, pela restrição do acesso às mulheres, à população não branca e/ou pobre, negando a esses grupos específicos a possibilidade de obtenção de um capital cultural escolar deliberadamente instituído para homogeneizar, mas não para homogeneizar a sociedade, e sim para homogeneizar um reconhecimento geral de que a sociedade “é assim...” (BOURDIEU, 2014, p.167), em detrimento das injustiças correlatas, e não apenas quanto à instrução, mas no que diz respeito aos vários campos de poder em exercício estatalmente.

O efeito do “é assim...” está dado no que produz e reproduz de pertencimentos e exclusões de determinados grupos sociais, em representações, instituições, e na produção de uma realidade histórica que limita os possíveis, em nossas percepções incorporadas, sem que nos demos conta. “O golpe maior que nos deu o Estado é o que se poderia chamar de efeito do “é assim” [...] é fazer com que agentes sociais admitam a respeito de milhares de coisas, sem que eles ao menos saibam” (BOURDIEU, 2014, p.168), a origem dos enunciados e significados que partilham.

O campo da Educação se constituiu como o Estado colonialista moderno passível de ser ensinado e aprendido no que informa de uma cultura e conhecimento legitimados por agentes e grupos dominantes, expressa em um recorte de raça e gênero específicos enquanto signos de poder máximo – branco e masculino. Situarmos em relação aos (des)valores atribuídos aos grupos sociais de mulheres em relação aos homens, e no que foram diferenciadas racialmente entre mulheres, no momento da gênese do campo educativo, pode nos permitir compreender como tais valores estão associados à realidade das posições atuais desses mesmos grupos no sistema de ensino formal considerando a inserção feminina contemporânea, a partir das intersecções de raça e classe historicamente construídas como possíveis moedas de trocas simbólicas. quanto ao que foi e ainda é requisitado para o alcance ou não de determinadas posições e representações sociais.

Buscamos apontar como a hierarquia de saber e poder manifesta na gênese do campo o precede sociologicamente, ou seja, como foram produzidos e legitimados desvalores sociais associados a determinados grupos anteriormente à sistematização da instrução, e como a trajetória de tais grupos foi continuamente invisibilizada, literal e simbolicamente, em diferentes momentos, e tudo o que se associa a tais grupos pôde ser desqualificado ao longo do tempo na Educação brasileira. A noção de instrução pública nesse território esteve diretamente ligada à possibilidade de inculcação de um modelo comportamental dominante, por meio dos agentes sociais – homens brancos – que o operacionalizaram originariamente, produzindo representação e representatividade majoritária aos grupos a que pertencem ao longo do tempo.

Mudam-se as práticas distintivas no campo da Educação, mas não muda o teor originário das distinções que se promovem com base em generificação e colonialidade institucionalizadas. Enquanto a possibilidade de encarceramento e morte objetiva de agentes e grupos colonizados esteve regulada burocraticamente no Estado colonialista, se processou paralelamente o encarceramento e assassinato subjetivo desses mesmos agentes e grupos sociais dominados, a partir da imposição de categorias mentais de um só grupo dominante; um encarceramento e morte de saberes e pensamentos, percebendo o patriarcado e o racismo de Estado enquanto poderes simbólicos valorativos, para além do que significaram em termos factuais literais em nossa sociedade ao longo do tempo.

Assim, ao nos dispor pensar as representações originárias quanto à produção de representatividade histórica no campo da Educação, aprofundamos a ideia de uma colonialidade (QUIJANO, 2009) do poder e saber atrelando-a criticamente ao que se produz da noção de branquitude, no que essa infere de valor sociocultural positivado hegemonicamente, no que contempla de um simbolismo com grande potencial de apreensão das sutilezas do que descreve, e conforma de uma dominação cultural concomitante ao movimento econômico de exploração unilateral colonial. Ao explorar a noção crítica de branquitude possibilitamos a averiguação de assimetrias raciais questionando-as a partir das representações hegemônicas relativas às identidades

brancas, concebidas estruturalmente enquanto a norma e lugar social de privilégios, em detrimento de uma maioria populacional não branca, concebida e marginalizada enquanto manutenção do outro negativo.

Averiguar a ideia de branquitude no campo da Educação no Brasil nos permite pensar acerca da invisibilização da racialização das populações dominantes, no que representa historicamente, enquanto a construção de um total pertencimento social para determinados agentes e grupos, uma plena adequação garantida quanto ao que a sociedade oficializa, ou seja, quanto à norma. Ensinar e aprender a nos percebermos enquanto norma é um modo de negar que a norma exista, ao menos de forma impositiva e violenta. O grupo opressor tende a não se ver como opressor, diante de um preparo e condicionamento objetivo para que se perceba universal, igual, entre pares, para que “saiba” seu lugar, para que o reconheça ao se inserir em espaços como os educacionais, por exemplo, em que a norma calcada em branquitude o faz se “sentir em casa”, enquanto membro de um grupo e classe específicos, que têm acesso garantido, na prática, aos bens e serviços tidos como públicos, incluindo uma instrução eurocentrada e epistemicida.

O termo racialização é utilizado de acordo com o que Lia Schucmam (2012) infere sobre seu significado dar conta do que contempla um processo simbólico de atribuição de sentidos sociais para determinadas características biológicas e fenotípicas, com base nas quais, os agentes que delas são portadores passam a ser designados e/ou classificados enquanto coletividade distinguível. Nesse caso, o termo remete especificamente a processos de categorização simbólica e prática nas sociedades a partir de traços de “distintividade racial de determinadas populações, que se traduz na utilização generalizada da noção de raça para mencionar ou descrever essas populações, mesmo em casos em que a diferença fenotípica é apenas imaginada” (SCHUCMAN, 2012, p.32).

Ao adentrar a trajetória histórica do Campo da Educação na sociedade brasileira, podemos nos confrontar com a noção de racialização quanto aos significados do que é ser branco, considerando a noção de branquitude enquanto significação imposta aos modos de sociabilização dos grupos e agentes nele inseridos. Ser branco enquanto valor operante nos âmbitos da produção de saber e poder (QUIJANO, 2009; LOBORNE, 2014), considerando interseccionalidades de gênero e classe, e objetivando a ampliação das formas de inserção na luta contemporânea por uma coletivização das possibilidades de desconstrução antimachista e antirracista das práticas educativas.

Podemos analisar a generificação patriarcal e a produção da branquitude enquanto valor social intrínseco à gênese do Estado brasileiro, ao reconhecer que ser homem e ser branco foram os fatores que determinaram a representatividade e o acesso material e cultural a tudo que foi considerado parte da atribuição pública colonial, e por um extenso período posterior na história do Brasil. No campo da Educação não poderia ser diferente. Algo que se pode apreender na interlocução oral sensível de narrativas construídas e historicizadas por vivências docentes, estando relacionadas

às estratificações sociais estruturais, e explorando de forma crítica o conceito de branquitude (SCHUCMAN, 2012) no desvelamento de uma possível conservação de privilégios de raça e classe intragênero, objetivado nas formas de acesso aos meios institucionalizados do saber e à possibilidade de profissionalização no campo educativo ao longo do tempo pelos diferentes grupos de mulheres brasileiras.

As mulheres que passam a ser inseridas mais significativamente no campo da Educação no Brasil, a partir do século XIX, em maioria, estiveram de algum modo inseridas nas camadas médias e altas da sociedade, partilhando os mesmos signos de poder e identificação dos grupos dominantes, ou seja, detinham um capital cultural, relativo também à apreensão do ordenamento simbólico hegemônico de poder. A manutenção de um campo da Educação elitista apresenta uma possibilidade de instrução feminina classista, e, conseqüentemente, racista, visto as lógicas distintivas que regem a sociedade brasileira escravocrata, em que raça informa classe numa análise intragênero. As mulheres instruídas e inseridas em funções magisteriais ao longo da sistematização do ensino público foram as mulheres pertencentes aos grupos dominantes – brancas –, quase que exclusivamente, e para além disso, é preciso lembrar que falamos de um conteúdo curricular advindo dos três séculos de aculturação e invisibilização da história e dos conhecimentos relativos aos grupos e agentes dominados, e dentre eles, as próprias mulheres, que passam a estar sujeitas às escolhas conteudistas e aos modos pedagógicos masculinizados e embranquecidos pela exclusão literal e simbólica dos grupos dominados, como construção da gênese do campo educativo atuando de forma homóloga com a sociedade na qual se insere.

Não há referência de ciência, conhecimento biológico, doutrina religiosa e/ou análise sociocultural que não parta de categorias do pensamento eurocentradas no âmbito da instrução pública elaborada e executada nesse território. O que nos permite pensar nessa reprodução dos valores eurocêntricos no que estruturam de enaltecimento da branquitude em representações positivadas desde a gênese sócio-histórica do Brasil, pelo que se pode compreender como a imposição de um embranquecimento subjetivo compulsório, de toda a população, e que passa a ser instrumentalizado massivamente na escolarização pública e republicana brasileira no século XX (DÁVILA, 2006), como um resultante objetivo possível graças a trajetória de institucionalização desse “apagamento” histórico das identidades afro-brasileiras e indígenas no Brasil, reconhecendo a promoção do genocídio (COSTA, 2018) e do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) como políticas de Estado autorizadas e articuladas intencionalmente nesse território. Considerando as representações sociais hegemônicas em relação à promoção de um embranquecimento subjetivo institucionalizado, o conceito de

epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente (CARNEIRO, 2005, p.277).

Racializar informações sobre os processos de instrução feminina em termos de representação e representatividade intragênero permite pensar o porquê, ainda na contemporaneidade, a docência se apresenta como lugar de pertencimento para determinados grupos de mulheres, ao mesmo tempo em que representa exclusão para outras. É pensar que enquanto mulheres brancas e pertencentes às classes médias e altas passam a acessar o ensino formal, e se inserem na carreira docente, em detrimento dos limites impostos nas formas como essa inserção é possibilitada desde a gênese do campo, mulheres afro-brasileiras, indígenas e pobres seguem alienadas do saber formal. E articulando essa realidade, os espaços de saber formal seguem totalmente alienados quanto às histórias, lutas, resistências e conhecimentos associados aos grupos marginalizados de nossa sociedade.

Realidades opostas em termos de representação e representatividade que se perpetuaram no tempo, e estão objetivamente se construindo no dado período, uma em relação à mulher branca e o lugar do saber, e outra em relação às mulheres não brancas e as distâncias impostas em relação a esse mesmo lugar do saber. O ensino formal, como espaço reprodutor de desigualdades estruturais, resulta no certificar das posições de valor social desigual que o antecedem, ou seja, a instrução operaria confirmando uma distinção que já estava colocada arbitrariamente entre mulheres brancas e as mulheres não brancas, desde o princípio da colonização europeia. A escola garante que alguns grupos de mulheres estejam em uma posição simbolicamente diferenciada de outros, e de forma oficialmente reconhecida e naturalizada.

As relações entre as histórias brasileiras e as histórias da Educação de mulheres podem amparar as problematizações quanto aos aspectos levantados em uma pesquisa nessa direção; o que se pretende nesse trabalho por meio de entrevistas e grupos focais com professoras que estiveram e/ou estão inseridas na educação básica, em uma cidade de pequeno porte – São Gotardo, Minas Gerais – . Uma pesquisa sócio-histórica que pode fornecer elementos para compreender porque, apesar dos dados tão desiguais registrados no censo realizado pelo IBGE no ano de 2010 (disponíveis para consulta online) sobre a proporção de pessoas por nível de instrução – Ensino Superior (%) – no Brasil, todas as mulheres/professoras que se autodeclararam brancas entrevistadas na pesquisa em andamento, sobre experiência docente e representação de gênero e raça no Campo da Educação, ainda que evidenciem e narrem em uníssono a ausência quase que completa de colegas – homes e mulheres – negros, bem como a de professores e professoras negras, ao falarem de toda a formação escolar, básica e docente, ao serem interpeladas quanto ao modo como se percebem, enquanto mulheres ou mulheres brancas, respondem de forma muito enfática se perceberem “apenas” como mulheres, e muitas delas fazem um reforço sobre a igualdade em que acreditam, independente da cor; ainda que explicitem uma percepção nítida quanto à desigualdade quantitativa de pessoas brancas e negras nos espaços escolares e acadêmicos em que se inseriram. Atestam a experiência da norma.

Dados do último censo (IBGE, 2010) apontam que, quanto ao ensino superior completo no Brasil, o percentual da população em geral que o detém é de 11,3 %; na população branca 16,6%; e na população preta ou parda 5,65%; entre as mulheres – 12,5%; entre mulheres brancas – 17,7%; e as mulheres pretas ou pardas – 6,71%. Conjuntura que se confirma nos dados relativos ao censo do município em que a pesquisa se desenvolve; quanto ao ensino superior em São Gotardo na população em geral 7,18% possui tal titulação; entre a população branca 10,1%; e população preta ou parda 2,48%; quanto às mulheres – 8,87%; mulheres brancas – 12,3%; e as mulheres pretas ou pardas – 3,5%.

As respostas dadas pelas mulheres que se auto declararam brancas foram invariavelmente “não” às perguntas feitas na entrevista sobre serem ou não convidadas para participar de algum evento, e/ou conversa, enquanto representantes das mulheres brancas; sobre se verem indagadas coletivamente a partir do lugar comum de cor: você como mulher branca já fez [...]?; ou anda, sobre ouvirem, e com qual frequência, a expressão “beleza branca”. A objetivação da norma numa experiência de sociabilização que invisibiliza a cor em suas vivências as leva a se surpreender com tais questões, como se não fizessem qualquer sentido; em oposição ao que se imputa aos grupos excluídos do espectro da normalização hegemônica. Ao serem indagadas sobre acreditarem que poderiam estar ou não nos mesmos lugares sociais e profissionais, caso fossem mulheres negras, as respostas divergem, algumas denotam maior ou menor consciência em relação às distinções experimentadas, como sendo “naturais” ou socialmente e injustamente estabelecidas.

No intuito de estabelecer análises reflexivas quanto às experiências dessas interlocutoras em relação à discência e docência, seguimos dialogando criticamente com os possíveis sentidos de uma feminização do magistério (que caracteriza o fim do século XIX e início do século XX) em meio a esses condicionantes e representações identitárias hegemônicas de gênero – raça e classe – que atravessam a vida em sociedade e o campo da Educação ainda na atualidade. O pensamento genético instrumentaliza o desvelamento de alguns dos modos como se objetivam a generificação e a racialização assimétricas inexoráveis de nossas vidas e, conseqüentemente, de nossas políticas, instituições e práticas educacionais; bem como se invisibilizam esses processos em meios aos próprios agentes e grupos que os experimentam.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J. ; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31. Número 1. Janeiro/Abril, 2016

BORDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. 1ª edição. São Paulo: companhia das letras, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CARNEIRO, S. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- CASIMIRO, A. P. B. S. Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html>. Acesso em: 29/05/2018.
- COSTA, J. **Genocídio: o apagamento de uma identidade**. 2018, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Belo Horizonte – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_CostaJuniorJ_1.pdf>. Acesso em: 12/07/2018.
- DÁVILA, J. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: ed. Unesp, 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema Nacional de Informação de Gênero – Sistema nacional de informações de gênero. Brasil; Censo demográfico, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/>> . Acesso em: 30/12/2018.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 2001.
- LOBORNE, A. A. de P. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Uberlândia, 2014.
- PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. Tradução: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2009.
- REZENDE, D. L. Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda. **Pensamento Plural**. Pelotas [17]: 07 – 27, julho-dezembro, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/6568/5155>>. Acesso em: 29/09/2017.
- RIBEIRO, A. I. M. Mulheres Educadas na Colônia. In: **500 anos de educação no Brasil**. Orgs. Eliane M. T. Lopes; Luciano M. Faria Filho; Cynthia G. V. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.
- SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, 2012.

STEARNS, P. N. **História das Relações de Gênero**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.

YOUNG, I. M. **La justicia y la política de la diferencia**. Valencia: Cátedra, 2000.

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Roseane de Aguiar Lisboa Narciso

Instituição: Cefet - MG

Belo Horizonte - MG

RESUMO: Este artigo evidencia a importância do trabalho e da escola na transição da adolescência para a idade adulta a partir da análise de resultados de pesquisa realizada com jovens participantes de um curso de qualificação baseado na Lei Brasileira nº 10.097/2000, conhecida como Lei da Aprendizagem. A investigação realizada teve como foco a percepção dos jovens sobre a influência do programa de aprendizagem que frequentam na sua inserção no mercado de trabalho. Dado o caráter heterogêneo da juventude e sua relação com um contexto de intensas transformações e instabilidades, ainda há muito o que se construir. Este trabalho traz a percepção de jovens aprendizes sobre o lugar que o trabalho e a escola ocupam como forma de melhoria de suas condições de vida. Enquanto valor, os dados revelam o trabalho enquanto liberdade individual, uma demanda a se satisfazer. Enquanto necessidade, o trabalho se relaciona à preocupação com sua escassez e a dificuldade da primeira entrada no mercado de trabalho. Foi possível observar que os obstáculos à reprodução social do jovem residem na transição do sistema

educacional para o mundo do trabalho sendo este um momento crucial para que o jovem afirme sua identidade e autonomia no contexto social. Tais questões foram apreciadas a partir de revisão bibliográfica em torno de dilemas relacionados ao universo juvenil e à transição escola-trabalho. Foi utilizada a metodologia qualitativa e os resultados evidenciaram uma juventude atrelada a situações socioculturais e econômicas temporárias e provisórias de identificação.

PALAVRAS CHAVE: Juventude, Trabalho, Educação

ABSTRACT: This article highlights the importance of work and school in the transition from adolescence to adulthood, based on the analysis of the results of research carried out with young people participating in a qualification course based on Brazilian Law 10,097 / 2000, known as the Law of Learning. The research carried out focused on the perception of the young people about the influence of the learning program they attend in their insertion in the labor market. Given the heterogeneous character of youth and its relation to a context of intense transformations and instabilities, there is still much to build. This work brings the perception of young learners about the place that work and school occupy as a way of improving their living conditions. As value, the data reveal work as

individual freedom, a demand to be satisfied. As a necessity, the work is related to the preoccupation with its scarcity and the difficulty of the first entry into the job market. It was possible to observe that the obstacles to the social reproduction of the youth reside in the transition from the educational system to the world of work, being a crucial moment for the young to affirm their identity and autonomy in the social context. These questions were appreciated from a bibliographical review about dilemmas related to the juvenile universe and the transition from school to work. The qualitative methodology was used and the results evidenced a youth tied to temporary socio-cultural and economic situations and temporary identification.

KEYWORDS: Youth, Work, Education

1 | INTRODUÇÃO

O tema juventude tem se mostrado bastante relevante sob a ótica de leis, normas e políticas públicas. Entretanto, abordar este tema não é tarefa fácil, pois, a vida juvenil é caracterizada por uma pluralidade de circunstâncias que explicitam a heterogeneidade do conceito de juventude. Além disso, a juventude é também motivo de análises e estudos por ser um momento rico que se manifesta no ciclo de vida com várias perspectivas, numa heterogeneidade de conceitos e representações do que é ser jovem.

Este artigo traz a percepção de jovens aprendizes sobre a importância do trabalho e da educação como formas que podem possibilitar uma melhoria de suas condições de vida. Destaca-se a relação entre trabalho, educação e mobilidade social a partir da inserção de jovens em programas de capacitação ancorados na Lei Brasileira nº 10.097/2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem.

A pesquisa realizada abordou a transição escola-trabalho no universo juvenil e aponta para o entendimento das representações jovens na sociedade. Nesse sentido, a questão que se colocou foi: em que medida os programas de qualificação baseados na Lei da Aprendizagem modificam positivamente o padrão de inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A análise desta temática se justifica, porque ingressar no mundo do trabalho é, tradicionalmente, considerado um marco da passagem da juventude para a fase adulta. Mas, devido às intensas transformações observadas no mundo produtivo, os padrões de transição para o mercado de trabalho foram alterados. Isso ocorreu em grande parte, porque os jovens passaram a encontrar muitas dificuldades em conseguir um emprego, especialmente o primeiro emprego, pois a competitividade aumentou e o mercado passou a exigir qualificação e experiência. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2008a).

O ingresso no mundo do trabalho é, tradicionalmente, considerado um marco da passagem da juventude para a fase adulta. A exigência de qualificação e experiência trelada às intensas transformações observadas no mundo produtivo provocaram

alterações nos padrões de transição para o mercado de trabalho. Os jovens compõem o grupo mais afetado por tais mudanças, especialmente quando se trata do primeiro emprego.

A categoria trabalho possui grande importância no universo juvenil e o contexto global explicita um modelo de capitalismo contraditório com grande avanço na capacidade produtiva de bens e mercadorias, através de uma nova base técnica capaz de dilatar a produtividade e ampliar o tempo de escolha, mas, que também, destrói os direitos adquiridos pela classe trabalhadora ao longo do século XX (FRIGOTTO, 2004)

Outro fator que suscitou o interesse pela pesquisa que embasou este artigo foi a percepção dos jovens acerca do lugar que o trabalho e a educação ocupam em suas vidas. Durante a pesquisa empreendida com aprendizes vinculados a um Programa de qualificação da cidade de Belo Horizonte, ficou evidenciado que a construção da identidade social do jovem é influenciada pelo lugar que o trabalho e a educação ocupam em suas vidas. Trata-se de perceber a atividade laboral como forma de se posicionar enquanto indivíduo responsável, autônomo e independente, cujas possibilidades de ascensão social e econômica são postas como consequência direta do grau de dedicação aos estudos. Tal centralidade é atribuída pelos conteúdos dos cursos de qualificação que incentivam uma postura empreendedora diante da vida e valorizam a meritocracia.

Para abordar estas questões, o referencial teórico discute dilemas do universo juvenil e os obstáculos à reprodução social do jovem, localizados na transição do sistema educacional para o mundo do trabalho - um momento crucial para que o jovem afirme sua identidade e autonomia no contexto social.

Nesse sentido, a juventude enquanto questão social conduz a uma abordagem orientada pela diversidade na busca por encaminhamentos em relação à educação, qualificação, e inserção no mercado de trabalho sem perder de vista as relações desses aspectos com as políticas sociais voltadas ao segmento jovem.

As possíveis conclusões partem da análise das entrevistas realizadas com os jovens e que possibilitam analisar suas percepções acerca do lugar que ocupam nesse processo de transição escola-trabalho, além de evidenciar a importância e valor atribuídos ao trabalho e à educação enquanto possibilidades de transformação social.

2 | MARCO TEÓRICO/MARCO CONCEPTUAL

2.1 Juventudes

As representações de jovens na sociedade não demonstram totalmente a diversidade e pluralidade do segmento juvenil. De acordo com Pochman (2004), a diversidade da juventude tende a ser obscurecida por sua identificação como fase dourada na vida das pessoas, principalmente quando referida a jovens de classe alta. Em geral, as representações sociais são ancoradas em modelos de jovem ideal que se

espelham na juventude das classes média e alta.

A diversidade da juventude é evidenciada na sua representação social, que deve ser considerada como parte de um processo de crescimento, numa perspectiva de totalidade. Por conseguinte, a juventude não seria uma etapa com um fim pré-determinado, nem um momento de preparação a ser superado na idade adulta. Não há uma evolução linear; trata-se de uma sequência temporal, em que ciclos vitais se relacionam a cada momento da existência, em que as mudanças e transformações são características estáveis na vida do indivíduo.

Assim a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a meta última da maturidade. Mas, representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes de algum modo ao longo da vida. (CARRANO e DAYRREL, 2003. P.3)

Kell (2004), elucida que o conceito de adolescência tem sua origem na modernidade e na industrialização, adquirindo a conotação de moratória social, que significa um tempo de espera para se tornar adulto. Esse tempo se prolongou cada vez mais devido a fatores como aumento do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho e escassez de emprego. Esses fatores acabam por “obrigar” o jovem a ficar mais tempo na condição de adolescente, longe de decisões e responsabilidades, como incapazes de decidir seu destino. A adolescência torna-se, assim, uma idade tida como crítica e caracterizada por uma crise que se alia à dependência familiar, à falta de funções no espaço público e ao tédio. Na pesquisa que origina este artigo, optou-se por utilizar os termos juventude e adolescência como sinónimos, pois ambos são identificados como fase intermediária, em que a dependência económica está associada à educação e formação, temáticas centrais na pesquisa.

A juventude é um período em que se passa da infância à condição adulta, uma fase de mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Para acompanhar a evolução dos jovens em diferentes contextos, são estabelecidos ciclos de idade. Existem várias abordagens sobre esses ciclos, mas, segundo Abramovay (2002), há um consenso sobre o início da juventude relacionado a critérios derivados de enfoques psicológicos e biológicos e que reforçam o posicionamento de Kell (2004) acerca do conceito de adolescência.

O estabelecimento do limite superior no ciclo de idade tem se alargado com a passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. Isso significa que existe uma relação entre ser jovem e estar inserido no sistema educacional formal, em busca de maiores conhecimentos, uma vez que passa a ser exigida do trabalhador a capacidade de dominar um conjunto de tarefas de uma determinada função. Assim, os anos de estudo tendem a aumentar para algumas classes sociais e, para os jovens de classe baixa, passa a ser urgente a conciliação entre trabalho e estudo no ciclo de

vida dos jovens, especialmente no tocante à conciliação entre ambos e à alteração no padrão de inserção profissional do jovem, a partir da educação e qualificação.

Demograficamente, a juventude corresponde à determinada faixa etária, que geralmente está localizada entre 15 e 24 anos de idade. Os enfoques biológicos e psicológicos enquadram a juventude a partir da maturidade fisiológica até à maturidade social. Entretanto, nem todos percorrem esse período da mesma forma, o que embasa o uso do termo no plural: juventudes. Falar em juventudes significa que os grupos de jovens têm elementos em comum a todos os jovens, mas não fragmenta a visão por tipos de jovens. Ou seja, “a juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias” (ABRAMOVAY, 2002. P. 25).

A importância em se estudar a juventude reside, dentre outras coisas, no fato de que o segmento jovem enfrenta vulnerabilidades, além de serem sujeitos de direitos e atores estratégicos do desenvolvimento, identificado pela UNESCO Brasil como um dos principais *locus* estratégico para a ação de políticas públicas. Nesse sentido, os jovens são promessa de futuro, mas possuem necessidades no presente, sendo uma geração fundamental no desenvolvimento do país. Ademais, as altas taxas de desemprego juvenil levam a necessidade de analisar as políticas públicas voltadas para esse segmento, e, no caso deste artigo, a Lei da Aprendizagem, que objetiva prover os adolescentes de uma formação técnico/profissional com vistas à ampliação de suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

2.2 Juventude e a Transição Escola-Trabalho

No Brasil, a educação mostra-se como condicionante para se conseguir emprego, além de ser um dos caminhos que pode conduzir o jovem à vida adulta e, sobre isso, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008c) afirma a existência de uma forte identificação do jovem como “estudante”, sendo a escola reconhecida como espaço de socialização e formação. Entretanto, a escolarização da maioria dos jovens é marcada por desigualdades e oportunidades limitadas em que a predominância de trajetórias interrompidas pela desistência e pelo abandono, caracteriza um percurso educacional irregular.

Há vários processos socializadores na experiência juvenil, dentre os quais destacam-se a escola e a família. Entretanto, ambos perderam seu monopólio devido à coexistência de diferentes instâncias produtoras de valores e referenciais culturais para o jovem. Na sociedade globalizada, há várias referências culturais e produtoras de valores que acabam chamando muito mais atenção dos jovens do que, por exemplo, a escola. Eles se motivam muito mais com outras experiências de socialização, mesmo quando a escola funciona como lugar de encontro com amigos. No espaço da escola, o indivíduo se vê numa diversidade de orientações, obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência. E, nesse sentido, o desafio que se coloca para cada um

é se motivar e dar sentido aos estudos.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008b), a educação assume a função de melhorar a vida dos indivíduos na sociedade brasileira, sobretudo para os indivíduos jovens. Entretanto, as oportunidades são limitadas no processo de escolarização dos jovens que se apresentam marcados pela defasagem escolar, abandono seguido de retomadas e fracasso escolar. Corrochano e outros (2008) aprofundam e problematizam a ampliação das oportunidades de acesso à escolaridade formal e a permanência dos jovens na escola. Segundo essas autoras, ainda que essa ampliação se mostre evidente, ainda permanecem trajetórias escolares marcadas por evasões e reprovações, o que mantém distante, a universalização da educação de adolescentes e jovens. Existem também os questionamentos sobre a qualidade do ensino e as chances da escola ser um espaço significativo para os jovens.

Assim, considerando as mutações que atingem a esfera do trabalho e da escola, é cada vez mais necessário um olhar aprofundado para os percursos dos jovens nessas esferas, principalmente em países como o Brasil, pois aqui, para além da escola, o trabalho faz a juventude. Tal como afirma Sposito (2005, p.106): (...) para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. (CORROCHANO et al, 2008, p.10).

O processo de escolarização dos jovens também é influenciado por aspectos como níveis de renda, sexo, raça, origem social, que atuam também sobre as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho. Ou seja, as oportunidades no processo de escolarização também são limitadas de acordo com a posição de origem. Correa (2008) afirma que o jovem cuja família possui baixo capital cultural e econômico são mais propensos à evasão escolar e a escola acaba por não cumprir sua “missão libertadora”, o que torna a socialização primária mais determinante. Nesse sentido, a educação é um processo cultural que assegura a reprodução social e, por isso, pode-se considerar essa “missão libertadora” da escola na socialização dos jovens. Pois, há a exigência de maior qualificação para inserção no mercado de trabalho e o sucesso escolar passa a ser um requisito, embora não defina o ingresso nesse mercado. (SPOSITO, 2008).

2.3 Inserção Ocupacional e Capacitação de Jovens

O nível de educação atual deixou de ser garantia de acesso ao mesmo tipo de ocupação de décadas atrás. Isso ocorre devido às transformações no mercado de trabalho. A empregabilidade passou a ser ameaçada pelas transformações que afetaram e continuam afetando as organizações em toda a sociedade. Diante disso, a escolaridade e a qualificação tornaram-se requisitos imprescindíveis no alcance de uma oportunidade de trabalho, especialmente para os mais jovens, que ainda não ocuparam uma vaga nesse mercado e não possuem experiência profissional que os qualifique a uma vaga de emprego. Entretanto, não garantem a inserção no mundo do

trabalho. Trata-se de uma estratégia oculta.

Na época do fordismo, era exigido um perfil de trabalhador capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção, através da articulação de novas competências a novas formas de viver, pensar e sentir. Os novos métodos de trabalho não mobilizavam energia intelectual e criativa. O trabalhador precisava apenas de uma concepção de mundo que justificasse sua alienação e suprisse as necessidades do capital. O fundamento do fordismo é a fragmentação entre atividade intelectual e material, entre produção e consumo. Assim, as relações sociais, produtivas e a escola educam o trabalhador para essa divisão. O conhecimento científico e desenvolvimento gerado são distribuídos desigualmente.

Ao mudar as bases materiais de produção, as demandas do novo trabalhador também mudam e a lógica passa a ser a polarização entre competências. As capacidades passam a chamar-se competências e passam de habilidades psicofísicas para competências cognitivas complexas. (KUENZER, 2005). Nesse contexto, o conteúdo do trabalho aparentemente amplia-se quando a linha de produção é substituída pela célula de trabalho. Entretanto, um trabalhador passa a cuidar de várias máquinas e sua atividade é esvaziada e os requisitos de qualificação reduzidos com intensificação do uso da força de trabalho, que passa a ser mais explorada.

Ou seja, sob a aparente reconstituição da unidade de trabalho para enfrentar os limites da divisão técnica, se esconde sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não superam, mas aprofundam, a divisão entre capital e trabalho. (KUENZER, 2005, p.4).

O Brasil, entretanto, encontra-se defasado: seu “sistema educacional mostra-se inadequado para a maioria dos trabalhadores, não permitindo que todos completem o ensino médio.” (POCHMANN, 2005. p.108). Essas deficiências se agravam pela precariedade do mercado de trabalho, que levam jovens e crianças para o trabalho e os adultos para o desenvolvimento de atividades precárias e instáveis.

Quer dizer, o nível educacional não se mostra como um determinante na inserção dos jovens no mercado de trabalho, porque sua qualidade é questionável e o nível de escolaridade oscila, com trajetórias escolares interrompidas, seja para trabalhar ou devido à repetência e conseqüente desmotivação do jovem. A escolaridade não garante o acesso de jovens aos empregos, mas, é uma condição “simbólica” para uma inserção individual ou coletiva no mercado de trabalho. Na medida em que o nível de escolaridade aumenta, a possibilidade de inserir-se no mercado aumenta para os jovens, uma vez que a demanda é por jovens com escolarização e qualificação.

O mercado exige experiência de trabalho, mas, para muitos jovens que buscam trabalho pela primeira vez, é muito difícil acumular experiência. Além disso, o mercado não reconhece a experiência gerada em muitas das ocupações acessíveis para os jovens de baixo nível educativo, sendo quase impossível para esse grupo criar uma trajetória ascendente no trabalho. Weller (2006) assinala que, ainda que uma

capacitação não possa corrigir as falhas de uma educação insuficiente, pode ser simbólica para melhorar a empregabilidade dos jovens de nível educativo médio e baixo, especialmente em programas de capacitação que combinam formação teórica com as primeiras experiências práticas no mercado. Um exemplo desse tipo de programa são os programas “Jóvenes”, aplicados em vários países da América Latina, que podem apoiar, até certo ponto, uma inserção com potencial para trajetórias ascendentes, ao gerar experiências práticas reconhecidas pelo mercado.

Abdala (2005), ao falar sobre os modelos de capacitação de jovens, desenvolvidos na América Latina, ressalta que os programas de formação encontram-se ainda centrados na formação do jovem para o trabalho, ainda que a noção atual de capacitação envolva uma ênfase em conhecimentos e valores além da aplicabilidade ao trabalho. Sua crítica não se restringe à necessidade de diversificação e renovação da formação tradicional, vai além: as políticas de emprego e capacitação de jovens estão centradas na preparação para o mercado de trabalho, sem se preocupar em protegê-los das flutuações do mercado. As políticas públicas poderiam se direcionar à mobilização de novos atores pela combinação de esforços e recursos públicos, com o objetivo de trabalhar sobre a oferta de trabalho e sobre a demanda de emprego.

No Brasil, a Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, conhecida como “Lei do Jovem Aprendiz” que propõe a inserção dos jovens no mercado formal de trabalho atua no sentido proposto por Weller (2006), de proporcionar aos jovens a primeira experiência no mercado de trabalho, aliando formação teórica à prática. Trata-se de uma iniciativa de regulamentar o trabalho juvenil através do acompanhamento e qualificação dos jovens durante a vigência de seu contrato nas empresas. Os programas de qualificação baseados nessa lei tentam minimizar os efeitos da crise do emprego para os jovens, além de estimular a continuidade dos estudos e promover o desenvolvimento de atividades sociais e comunitárias, acompanhadas pelo benefício econômico da inserção no mercado de trabalho. Resta saber se seus resultados alcançam eficiência em termos de inserção ocupacional dos jovens e se o acesso ao mercado de trabalho é diretamente proporcional ao nível de qualificação, seguindo uma trajetória ascendente.

A inserção dos jovens no mercado de trabalho através da Lei do Jovem Aprendiz encaixa-se naquilo que Kuenzer (2005) denomina como sendo uma “inclusão excludente”, onde as estratégias de inclusão nos diversos níveis de educação não correspondem aos padrões de qualidade que permitem formar identidades capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. Essa crítica se deve ao fato de que os cursos de qualificação atrelados à Lei da Aprendizagem, seriam formas de substituir a escolaridade básica por cursos de formação profissional que “supostamente melhorarão as condições de empregabilidade.” (KUENZER, 2005, p. 15).

3 | METODOLOGIA

A relação entre pesquisa social e a teoria social é contínua, ou seja, não é somente a produção teórica que importa, mas, também, o processo de pesquisa que gera os dados a serem analisados e relacionados com os aspectos teóricos. Foi essencial a escolha e investigação de um programa de qualificação de adolescentes baseado na Lei da Aprendizagem, que coloca como objetivo primordial a garantia de condições de trabalho dignas para o adolescente e sua inserção na primeira experiência ocupacional, a partir de uma qualificação.

Foi realizada pesquisa qualitativa, em Instituição que atua na qualificação de jovens aprendizes, preparando-os para o mercado de trabalho. Essa Instituição qualifica os jovens para serem recrutados pelas empresas a ela conveniadas. Após a admissão nas empresas, os jovens retornam à Instituição semanalmente para continuar a qualificação que passa a funcionar como extensão do trabalho.

Foi feita análise documental com o objetivo de descrever o histórico da Instituição pesquisada. Foram realizadas entrevistas e conversas “informais” com profissionais envolvidos na equipe técnica do Programa pesquisado. Nessas entrevistas e “conversas” foi possível checar informações que foram levantadas anteriormente em pesquisas à sites e legislações relacionadas ao tema e esclarecer dúvidas remanescentes de entrevistas já realizadas. Também foi feita uma visita à superintendência Regional de Trabalho e Emprego para entrevistar a auditora responsável pela fiscalização das instituições que capacitam jovens para programas de aprendizagem e também fiscaliza empresas e as notifica quanto ao cumprimento da cota de aprendizes.

Foram entrevistados jovens na faixa etária entre 16 e 20 anos, já inseridos no mercado de trabalho como aprendizes e que ainda frequentam o programa de qualificação. As entrevistas realizadas com os aprendizes permitiram avaliar a percepção que têm acerca da utilidade da educação recebida na escola e da qualificação recebida no Programa, para inserção do mercado de trabalho e enfrentamento de suas dificuldades.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Foi possível observar que a Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000) emerge como possibilidade de construir uma trajetória profissional focada no desempenho e mérito. Trata-se de uma tentativa de resguardar os jovens do trabalho precário e impulsioná-los a partir da valorização dos estudos e da qualificação.

Esta Lei é instrumento normativo que tenta elevar o padrão de inserção dos jovens no mercado de trabalho através de cursos de aprendizagem e qualificação que visam o desenvolvimento de habilidades interpessoais e profissionais como chave de entrada no mercado de trabalho. Além disso, tenta estimular o sentimento de pertencimento a um mercado de trabalho muito concorrido. Em geral, o público atendido por este tipo

de programa é composto por jovens de classe média e baixa que precisam contribuir financeiramente em casa mesmo que de forma indireta, arcando com suas despesas pessoais, o que pode “aliviar” o orçamento familiar.

Do total de adolescentes atendidos pelo Programa pesquisado, 66,37% são meninas e 33,62% meninos, na faixa etária entre 16 e 20 anos. 26,13% já concluíram o ensino médio e 73,87% estão cursando. 73,57% residem em Belo Horizonte e 26,43% em municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Em sua maioria, são jovens oriundos de famílias com renda média de dois salários mínimos, que precisam contribuir financeiramente mesmo que de forma indireta, arcando com despesas pessoais ou relacionadas à complementação de estudos como cursos de informática ou língua estrangeira.

Nas entrevistas realizadas percebe-se que a motivação dos jovens para participarem do Programa é a vontade de “mudar de vida”. A possibilidade de ter um futuro profissional e mudar a trajetória de vida familiar em que os pais nem sempre possuem escolaridade elevada ou qualificação profissional é o que atrai os jovens para programas desse tipo. Muitos vêm de uma trajetória de trabalho informal e, a partir da qualificação que recebem, passam a vislumbrar a possibilidade de crescimento profissional, pessoal e econômico.

O Programa baseia-se na necessidade de que os jovens identifiquem o papel da profissão, conectando-a ao crescimento pessoal e ao pertencimento a um mercado de trabalho que é muito concorrido, onde, porém, eles poderão se inserir com as mesmas possibilidades de qualquer outro competidor.

A visão de que o Programa funciona como elo entre o jovem e sua primeira experiência profissional no mercado de trabalho formal se reforça no imaginário dos adolescentes que o consideram uma oportunidade para o crescimento profissional e uma porta de entrada para o mercado.

O curso mais procurado pelos jovens é o de auxiliar administrativo devido à crença de que trabalho administrativo, em escritório, é trabalho qualificado, com status e prestígio. O curso de telemarketing é o menos procurado: segundo gestores do Programa, os adolescentes que o procuram são aqueles que aceitam qualquer coisa devido à necessidade e urgência financeira.

5 | CONCLUSÃO

No presente estudo, destaca-se como interesse da pesquisa realizada a importância do trabalho como valor e necessidade, elementos mais presentes nas entrevistas e grupos focais realizados.

O trabalho poderia se justificar enquanto categoria importante para os jovens simplesmente por uma necessidade de subsistência e, mesmo quando esta é sua justificativa, os jovens tendem a enxergá-lo como oportunidade de aprendizado e acesso a tipos diversos de consumo e também como emancipação econômica.

O elo entre juventude e trabalho mostra-se como construção social que se manifesta no mercado através do que Guimarães (2008) denomina como “inserção aleatória” em que três condições se alteram: o rompimento da equiparação entre trabalho e emprego remunerado; o modelo do trabalhador permanente por tempo completo (surgem novas formas de contrato de trabalho) e os contratos de longa duração tornam-se escassos. Ademais, o trabalho cresce “despadronizado”, com intensas transições entre situações ocupacionais, pois, as trajetórias ocupacionais deixam de ser previsíveis.

A pesquisa realizada permite afirmar ainda que Lei da Aprendizagem é uma política pública de emprego no formato de um contrato especial de trabalho, que permite ao jovem o início de seu desenvolvimento profissional e a possibilidade de acesso a postos de trabalho de qualidade durante o período em que participa do programa. Além disso, esta legislação é uma política pública que procura fortalecer as ações de elevação da escolaridade dos jovens; investimento em ações contra a evasão escolar precoce, ampliação das oportunidades de educação profissional e ampliação do acesso à cultura. Cabe ao Estado acompanhar os resultados e definir mecanismos de evolução e controle de programas que atendam à Lei da Aprendizagem, para que os benefícios econômicos da inserção no mercado de trabalho sejam sustentáveis.

Neste contexto, a participação em programas de qualificação e a inserção no mercado de trabalho formal emergem como instrumento que permite a elevação da autoconfiança do jovem fazendo-o acreditar que seus esforços serão recompensados. Desta forma, atua diretamente na representação social do trabalho e da educação na vida do público atendido. Uma vez que o aprendiz passa a se perceber enquanto agente capaz de modificar sua trajetória de vida pelo trabalho e estudo, sente-se empoderado e com possibilidades de sair do papel de jovem fragilizado por suas condições econômicas e sociais, abandonando o lugar do devir jovem. Trata-se de uma ênfase na dimensão atitudinal e na confiança do próprio esforço para seguir adiante.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Ernesto. Nuevas soluciones para um viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. Aprendizajes em América Latina. In: ABDALA, E., JACINTO, C., SOLLA, A.(Coord.). **La inclusión laboral de los jóvenes**: entre La desesperanza y La construcción colectiva. Montevideo: CINTEFOR/OIT, 2005. p.185-214.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005 (2005), *Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília..

CARDOSO, Adalberto. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. **Revista Dados**, n. 2, v.51, 2008.

CARRANO, Paulo César; DAYRELL, Juarez. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século

e promessas de um outro mundo. Rio de Janeiro: UFF, 2003. Disponível em: www.uff.br/obsjovem. Acesso em: 21/08/2010.

CORREA, Silvio Marcus de Souza. **O lugar do jovem no Brasil**. Brasília: MS, 2008. 218 p.

CORROCHANO, Maria Carla et al. **Jovens e trabalho no Brasil**: desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil?. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 149-174.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise, n. 15, nov. 2008a, p.25-32.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Política Social e Desenvolvimento – a juventude em foco. **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. N. 15, mar. 2008b. p. 7-28.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Políticas de emprego, trabalho e renda para jovens. **Boletim de Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. N. 15, abr. 2008c. p. 46-55.

KHEL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. IN: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.217-241.

POCHMANN, Márcio (2005), “Educação, trabalho e juventude: o dilema brasileiro e a experiência da Prefeitura de São Paulo”. In: POCHMANN, Márcio (Org.). *La inclusion laboral de los jóvenes: entre La desesperanza y La construcción colectiva*. pp. 106-120.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

WELLER, Jürgen (2006), “Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias”. *Boletín redEtis*. Chile, 5.

O CONSUMO DE STATUS E SUA RELAÇÃO COM A FELICIDADE SOB A ÓTICA DE ALUNOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Alexandre Cappellozza

Universidade Metodista de São Paulo – São
Bernardo do Campo – São Paulo

Glauco Carvalho Campos

Universidade Metodista de São Paulo – São
Bernardo do Campo – São Paulo

Maria da Conceição Medeiros

Universidade Metodista de São Paulo – São
Bernardo do Campo – São Paulo

Raquel Teixeira Vianna de Paula

Universidade Metodista de São Paulo – São
Bernardo do Campo – São Paulo

Rogério Teixeira de Souza

Universidade Metodista de São Paulo – São
Bernardo do Campo – São Paulo

RESUMO: Este artigo apresenta os principais achados de uma pesquisa que teve como objetivo, evidenciar a relação entre Consumo por Status (Escala de Consumo de Status de Eastman & Eastman, 2015) e a Felicidade (construto da Escala de Materialismo de Richins, 2004). Foram utilizados dados de uma amostra com 116 alunos respondentes de Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo, objetivando comprovar se o Consumo por Status é um significante antecedente da Felicidade. Os dados foram analisados utilizando a estatística descritiva com auxílio do Sistema SPSS - *Statistical Package*

for the Social Sciences. Constatou-se que para esse grupo o consumo de status apresenta pequena significância quando relacionado à felicidade. Os resultados da pesquisa apontam para associações não tão expressivas entre o construto Status e o construto Felicidade. Para os demais construtos - Sociabilidade e Funcionalidade da escala de consumo por Status, não houve significância substancial. Devido à limitação da amostra, cabe um estudo futuro para analisar se as hipóteses testadas nesse modelo se aplicam aos alunos de IES privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Consumo por Status. Felicidade. Materialismo.

THE CONSUMPTION OF STATUS AND ITS RELATIONSHIP WITH HAPPINESS FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS FROM HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT: This paper presents the main findings of a research that aimed to show the relationship between the Consumption by Status (Eastman & Eastman Status Consumption Scale, 2015) and happiness (Construct of the Richins Materialism Scale, 2004). Data from a sample of 116 respondent students from Public Institutions of Higher Education of the State of Rio de Janeiro and from São Paulo were

considered to verify if Consumption by Status is a significant antecedent of Happiness. The data were analyzed using descriptive statistics through the SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. It was found that for this group the status consumption presents small significance when related to happiness. The results of the research point to non-expressive associations between the Status construct and the Happiness construct. For the other constructs - Sociability and Functionality of the consumption scale by Status, there were no substantial significance. Due to the limitation of the sample, it is suggested a future study to analyze if the tested hypotheses in this model apply to the students of private HEI.

KEYWORDS: Consumption by Status. Happiness. Materialism.

1 | INTRODUÇÃO

A cultura de consumo é interpretada pela ideia de que os bens são um meio para a felicidade e que as relações sociais se darão a partir da posse e da interação com esses bens (RICHINS, 2004). Atributos intrínsecos e extrínsecos de um produto ou serviço, são foco de observação dos consumidores e ponto de fator decisório no ato de compra, atraindo o interesse de profissionais e de pesquisadores quanto ao comportamento do consumo por status (EASTMAN; EASTMAN, 2015; GROHMANN; BATTISTELLA; RADONS, 2012).

A sociedade capitalista trouxe como característica a produção e comercialização de bens (MARX, 1996), aprimorados pelos avanços dos meios de produção, distribuição e de comunicação, que quando associados às ações e estratégias de marketing (CHETOCHINE, 2006), levam os produtos e serviços oferecidos a produzirem uma relação direta no comportamento do consumidor, conduzindo indivíduos a atitudes observadas como consumista ou materialista (DITTMAR, 2005) relacionadas a um desejo mesmo que inconsciente, associando-se ao sentimento de satisfação ou felicidade.

Esta pesquisa buscou analisar a felicidade sob a perspectiva de outros estudos, que apresentaram a relação da Felicidade e de Consumo por status (DITTMAR, 2005; RICHINS, 2004), buscando compreender a relação entre o Consumo de Status e a felicidade, objetivando comprovar que o primeiro é um significante antecedente do segundo.

O estudo foi realizado com alunos regularmente matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo. O modelo utilizado para mensurar o Materialismo foi o de (RICHINS, 2004) e para medir o Consumo de Status utilizou-se o estudo de (EASTMAN; EASTMAN, 2015), tendo desta forma, o objetivo de verificar as relações causais entre: *(H1): o grau de sociabilidade/comportamento social do indivíduo influencia positivamente na felicidade pessoal. (H2): o grau de status influencia positivamente na felicidade pessoal. (H3): o grau de funcionalidade influencia positivamente na felicidade pessoal.*

Este trabalho está estruturado em cinco seções. A presente introdução, seguida pelo referencial teórico, apresentando os principais conceitos utilizados na construção da Escala de Status e Felicidade. A terceira seção aborda a metodologia utilizada para pesquisa e a quarta seção apresenta a análise dos dados e os resultados obtidos. A quinta seção traz as conclusões dos pesquisadores e inclui as sugestões para futuros trabalhos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Como proposto por Maslow, a Pirâmide de Hierarquia das Necessidades Humanas, demonstra que todos, independentemente de gênero, idade ou classe social temos necessidades, sejam elas, fisiológicas, de segurança, sociais, autoestima ou de autorrealização (HESKETH; COSTA, 1980), estando em sua maioria relacionadas a aquisição de bens ou serviços, sejam esses essenciais ou não.

Considerando como pressuposto que alunos universitários tenham as necessidades básicas atendidas, esses buscam atender anseios relacionadas a autoestima. Maslow relacionou essas necessidades de autoestima, como recebida de outros na realização de alguma coisa, em ter competência ou status, obter reconhecimento, atenção, apreciação e a necessidade de confiar e de ser alguém no mundo (HESKETH; COSTA, 1980). O trabalho apresenta uma revisão da literatura, considerando a escala de Consumo por Status (construtos de Sociabilidade, Status e Funcionalidade) e o construto Felicidade (Escala de Materialismo).

2.1 Felicidade

O sentimento de felicidade mostra-se relevante e em permanente foco de estudos nas áreas da filosofia, psicologia, religião e ciências sociais, em uma busca constante para definição ou conhecimento de qual tipo de comportamento ou estilo de vida levaria o indivíduo ao encontro da felicidade (SILVA; TOLFO, 2012). A percepção está pautada em que o indivíduo assume como um objetivo de vida a busca da felicidade, assim como, do sucesso e da satisfação pessoal, muitas vezes movido para atitudes relacionadas a compra como uma estratégia para alcançá-las, sendo assim consideradas resultado das experiências vividas e das percepções emocionais consequentes desses eventos (DITTMAR, 2005). De forma geral, métodos de pesquisa consideram os fatores físicos e psicológicos, incluindo a felicidade, afetos e experiências positivas, tanto nas relações de vida profissional como de vida pessoal (SILVA; TOLFO, 2012), como um bem-estar subjetivo, tratando-se de experiências positivas ou negativas vivenciadas pelo indivíduo (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2012).

Diante desse cenário de relações mútuas de influência, não se torna possível uma afirmativa de que a felicidade possua um pressuposto exclusivo de melhorias econômicas (SILVA; TOLFO, 2012), mas talvez uma relação de aceitação ou mesmo

de sentir-se preferível na sociedade ou comunidade a qual pertença (ŠEINAUSKIENĖ; MAŠČINSKIENĖ; JUCAITYTĖ, 2015). Não se acredita que haja um processo de linearidade da felicidade humana, ocorrendo movimentos de experiências ou tempos mais felizes para menos felizes e assim sucessivamente (PALLARES-BURKE, 2003).

2.2 Materialismo

O destino de todo produto é ser consumido, contudo a prática do mercado nos mostra que consumidores só desejarão comprar algo que prometa satisfazer seus desejos (BAUMAN, 2008). O materialismo representa a importância ou o julgamento que o indivíduo faz dos bens, com características intrínsecas ao sujeito, o qual mantém fortes laços culturais com grupo no qual está inserido (MEDEIROS *et al.*, 2015). Esses valores culturais podem conduzir a hábitos materialistas levando os indivíduos a um alto nível de comprometimento com o processo de compra e aquisição de bens materiais (RICHINS, 2004). Acredita-se que a aquisição de bens materiais se torne um caminho para a realização pessoal, o sucesso, a felicidade, ou a outros sentimentos de valores positivos, podendo agir como um sistema de compensação que permite a recuperação do humor, da autoestima ou simplesmente de uma melhor identidade (DITTMAR, 2005). Nesse pressuposto, uma pessoa com altos valores materialistas, transforma em objetivo central de vida, a obtenção de bens materiais, e utiliza o sentimento de valorização e aceitação como a chave para o sucesso e a felicidade (RICHINS, 2004).

2.3 Consumo por status

O ato de compra corresponde ao atendimento de uma necessidade, que tem como ponto de partida a motivação que despertará um desejo. O consumidor tenderá a escolher um produto que corresponda ao conceito que ele tem ou que gostaria de ter de si mesmo. (KARSAKLIAN, 2000).

O consumo pode ser definido de forma mais abrangente, como a criação, a compra e o uso de produtos e serviços (MCCRACKEN, 1988). No entanto, os estudos no campo da antropologia do consumo constataam que os bens carregam significados e atuam como sistemas de comunicação (SILVA, 2007).

O status compreende a posição na sociedade atribuída a um indivíduo por outros, podendo distinguir-se em três tipos, em função da sua origem (STREHLAU; ARANHA, 2004 *apud* EASTMAN; GOLDSMITH; FLYNN, 1999), sendo, o status herdado por nascença e relacionado ao luxo fundado sobre os valores da aristocracia, o status originário da realização do reconhecimento social conquistado por um traço distintivo, como grande saber, poder ou respeito e o status originado no consumo de produtos símbolos de status.

A compra de status relaciona-se a fatores de envolvimento dos consumidores com o produto, que por sua vez, influenciam o consumo de luxo, trazendo relevância pessoal a percepção do consumidor em relação ao objeto interferindo no seu comportamento (FONSECA; ROSSI, 1999).

2.4 Comportamento do Consumidor

O comportamento do consumidor evidencia-se pelo desenvolvimento mental e emocional do indivíduo relacionados ao ato de compra e utilização de produtos ou serviços (RICHERS, 1984 apud MEDEIROS; CRUZ, 2015). Dentre as variáveis relacionadas ao consumo, identificamos tipos de consumidores por seu comportamento quer seja racional, referencial, contraditório ou estimulado (YANAZE; MARKUS; CARRILHO, 2012). Para o estudo, adotamos a característica predominante do tipo referencial, que segundo Yanaze, Markus, Carrilho (2012), caracteriza-se por um comportamento influenciado pelos grupos nos quais os indivíduos estejam inseridos, tornando-se assim referenciais de padrão e atitudes, sendo descrito como de participação no grupo que cuida para permanecer, ou de aspiração, do qual não participa, mas se identifica e gostaria de ser aceito, pressupondo que o comportamento do consumidor seja influenciado pelos referenciais desse grupo ou classe social no qual está inserido.

2.5 Sociabilidade

O termo socialização refere-se ao processo pelo qual o indivíduo adquire diversos padrões de conhecimento e de comportamentos (GOSLING, 1969). A socialização de consumo relaciona-se especificamente ao processo pelo qual a pessoa desenvolve habilidades, conhecimentos e atitudes relativas ao consumo (WARD, 1974). Os indivíduos utilizam os bens para conceber a si mesmo e ao mundo, criando desta forma um universo compreensível, os produtos e marcas servem para cultivar, preservar e expressar suas identidades. Ao consumirem estão comprando todo um conjunto de significados simbólicos que expressam pertencimento ao mundo social (DOUGLAS; ISHERWOOD, 2004). Assim, os bens de consumo articulam ativamente estruturas e divisões sociais existentes (SILVA, 2007). O indivíduo se sente mais capaz pela propriedade de objetos (SANTOS; FERNANDES, 2011). Ostentar a felicidade como forma de sobrevivência demonstra que este atributo serve não só a um bem-estar individual, mas como um artifício de sociabilidade, na busca de criar um ambiente que não traga constrangimentos àqueles com os quais interage (CARRERA, 2013). Desta maneira, considera-se: *H1: o grau de sociabilidade do indivíduo influencia positivamente na felicidade pessoal.*

2.6 Status

Status diz respeito ao prestígio que o indivíduo ocupa na sociedade, uma vez que está fundado em juízos de valor e avaliações feitas pelos membros da comunidade (FLOR, 2009), na qual as identidades são definidas e produzidas pelo processo de consumo (RETONDAR, 2008). Vivemos numa sociedade de consumidores cujo processo de autoidentificação individual e do grupo se integram na estratificação social

(BAUMAN, 2008), constituindo-se a partir de símbolos, signos e representações que se tornam marcos da expressão social.

O consumo de artigos de luxo, por sua vez, tem sido descrito na literatura como a ideia de sensualidade, esplendor, prazer e extravagância (EASTMAN; EASTMAN, 2015 *apud* DUBOIS; CZELLAR; LAURENT, 2005), conferindo distinção social por meio de um símbolo de status socialmente desejável e por vezes escasso na sociedade (GROHMANN; BATTISTELLA; RADONS, 2012).

Em outra esfera, a felicidade tornou-se um tema comum em pesquisas de bem-estar em larga escala. A felicidade e consumo são muitas vezes equiparados na economia clássica e referidos como “utilidade” (STANCY; VEENHOVEN, 2015). Richins (2004) acrescenta que se pode usar os bens para julgar o sucesso dos outros e de si mesmo, assim como a centralidade e a crença de que as posses e sua aquisição levam à felicidade e à satisfação com a vida. O consumo de produtos de status pode ser motivado por um desejo de obter benefícios emocionais ou para satisfazer as necessidades emocionais (EASTMAN; EASTMAN, 2015). Desta maneira, considera-se: *H2: o grau de status influencia positivamente a felicidade pessoal.*

2.7 Funcionalidade

A percepção da qualidade é composta pela percepção dos atributos de um produto que proporcionam benefícios reais ou perceptíveis ao sujeito. Contudo, nem todos os atributos têm a mesma importância aos olhos do consumidor (MELLO; BRITO, 2001), estando relacionados a valores e vantagens oferecidos (ESPINOZA; HIRANO, 2003 *apud* MOWEN; MINOR, 1998) e a capacidade de satisfazer as necessidades do consumidor. Tais necessidades podem ser classificadas como funcionais, simbólicas e experienciais (MELLO; BRITO, 2001), relacionados à atributos intrínsecos e extrínsecos que direcionam o consumidor no ato da escolha (ZEITHAML, 1988). A dimensão simbólica de um produto nos direciona a uma análise pelo aspecto emocional (nesse contexto, a felicidade) e da valorização do ego (MELLO; BRITO, 2001). Desta maneira, considera-se: *H3: o grau de funcionalidade influencia positivamente na felicidade pessoal.*

3 | MÉTODO

O estudo assumiu um caráter quantitativo e descritivo, utilizando como modelos de mensuração a Escala de Consumo de Status de Eastman e Eastman (1999) e a Escala de Materialismo de Richins (2004).

A pesquisa foi realizada presencialmente entre alunos regularmente matriculados em três campi de Instituições Públicas de Ensino da periferia dos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, em sua maioria do curso noturno. Participaram da pesquisa 116 alunos. Segundo HAIR Jr. *et al.* (2005), considerou-se uma amostra mínima de 74

respondentes. O instrumento de coleta de dados foi formado por todos os construtos da Escala de Consumo de Status (ECS), considerados construtos antecedentes, e somente o construto Felicidade da Escala de Materialismo (EM), considerado construto consequente. Os construtos Centralidade e funcionalidade foram excluídos por não estarem no escopo do trabalho. Ao todo foram utilizadas no instrumento três variáveis independentes (ECS) contendo quatorze perguntas e uma variável dependente (EM) contendo três perguntas. O instrumento também contava com nove perguntas envolvendo questões sociodemográficas medidas com escalas nominais e ordinais e os itens do modelo teórico foram mensurados com escala do tipo *Likert* de cinco pontos (1 – discordo totalmente até 5 – concordo totalmente). As questões contidas no instrumento de medida serão apresentadas na Tabela 1 (Média, desvio padrão e Alfa de Cronbach).

3.1 Coleta de dados

Os 116 questionários foram preenchidos pelos próprios alunos respondentes e entregues ao pesquisador no período entre os dias 16 e 30 de abril de 2017. Não foram detectados valores omissos na aplicação dos mesmos. Para a análise dos dados, foram empregadas ferramentas estatísticas com o auxílio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23 e do Excel (Pacote Office 365) para a elaboração de gráficos e análises estatísticas não contempladas pelo SPSS.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Dados demográficos

A maioria dos respondentes são do sexo feminino, representando 68% da amostra e os do sexo masculino representaram 32% da amostra. No que tange à faixa etária há uma dispersão evidenciada entre 18 e 61 anos com a seguinte distribuição: a faixa de 18 a 24 anos representam 59% da amostra, de 25 a 31 anos representam 21%, de 32 a 40 anos representam 11% e de 42 a 61 representam 9%. Os alunos que já estão no mercado de trabalho representam 74% e os que se encontram realizando estágio são 26%. No quesito residência própria, 66% afirmam possuir residência própria e a média de moradores na mesma residência é de 2,7 pessoas.

Com relação à formação dos pais, o ensino fundamental e o médio representaram 82%, enquanto os que possuem graduação e pós-graduação representaram 18%. Já no caso da formação das mães, o ensino fundamental e o médio representaram 74% e as que possuem graduação e pós-graduação, por sua vez, representam juntos 26%.

4.2 Análise dos resultados

A tabela 1 demonstra os principais resultados estatísticos da amostra utilizada e seus respectivos construtos:

Questões		Média	Desvio Padrão	Alpha Cronbach
FUNCIONALIDADE	É bobagem comprar produtos que não sejam práticos (R)	3,15	1,11	0,71
	Eu não gastaria dinheiro com produtos pouco práticos (R)	3,03	0,99	
	Eu compro produtos por razões não funcionais	2,39	1,00	
	Eu só compro produtos que tenham um propósito funcional (R)	2,88	1,12	
FELICIDADE	Minha vida seria melhor se eu tivesse algumas coisas que não tenho	3,53	1,03	0,77
	Eu ficaria muito feliz se pudesse comprar mais coisas	3,78	1,17	
	Me incomoda quando não posso comprar tudo o que quero	3,29	1,16	
SOCIABILIDADE	Eu não me considero uma pessoa muito sociável (R)	3,76	1,04	0,59
	Eu aprecio eventos sociais (R)	4,00	0,86	
	Eu prefiro estar só do que estar rodeado de pessoas (R)	3,73	1,01	
	Eu aprecio sair com grupo de pessoas	3,99	0,90	
	Eu gosto de conhecer pessoas novas (R)	4,28	1,11	
STATUS	Eu compraria um produto somente porque ele me dá status	1,75	0,81	0,80
	Eu me interesso por novos produtos que dão status	2,24	0,97	
	Eu pagaria mais por produtos de mais status	2,06	0,91	
	O status que um produto me dá é irrelevante (R)	2,35	1,10	
	Um produto é mais valioso para mim se tiver grife	1,76	0,87	

Tabela 1: Média, desvio padrão e Alfa de Cronbach

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados do coeficiente de Alfa de Cronbach apresentados confirmam a confiabilidade do instrumento, uma vez que o valor aceitável considerado é de 0,70. Para os construtos de Funcionalidade, Felicidade e Status os resultados foram 0,71, 0,77 e 0,80, respectivamente. Apenas o construto Sociabilidade apresentou um Alfa de Cronbach de 0,59, o que considerou-se ser aceitável.

4.2.1 Diferença entre grupos

Como a pesquisa foi realizada em instituições públicas de ensino superior dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, achou-se necessário realizar comparação entre esses grupos, com o objetivo de verificar se há uma diferença importante a ser evidenciada.

Os resultados obtidos no Teste de Normalidade KS estão apresentados na tabela 2:

Teste de Normalidade para comparação de grupos (RJ x SP)				
Construtos	p-valor	KS	Distribuição	Teste a ser realizado
Status	0,010	0,096	não normal	Mann-Whitney
Funcionalidade	0,058	0,081	normal	Teste T
Felicidade	0,000	0,131	não normal	Mann-Whitney
Sociabilidade	0,001	0,115	não normal	Mann-Whitney

Tabela 2: Teste de Normalidade para Comparação de Grupos (RJ x SP)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em sequência, calculou-se o Teste T para Amostras Independentes para o construto de Funcionalidade (F_M) e o Teste Mann-Whitney para os construtos de Status (ST_M), Felicidade (M_M) e Sociabilidade (SO_M), obtendo-se os seguintes resultados: Comparação do construto Funcionalidade entre os grupos do Rio de Janeiro e de São Paulo, representada na Tabela 3:

Teste T para Amostras Independentes		
	T	p-valor
Funcionalidade	-1,225	0,212

Tabela 3: Teste T para Amostras Independentes para o construto Funcionalidade

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com os resultados da tabela anterior, conclui-se que não há diferença entre os grupos do RJ e SP para a Funcionalidade.

A Comparação dos construtos Status, Felicidade e Sociabilidade entre os grupos, representada na Tabela 4:

Teste Mann-Whitney		
Construtos	p-valor	Mann-Whitney U
Status	0,482	1447,000
Felicidade	0,110	1292,000
Sociabilidade	0,127	1304,000

Tabela 4: Teste Mann-Whitney para os construtos Status, Felicidade e Sociabilidade

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observou-se que, como ocorreu com a Funcionalidade, para os demais construtos também não há diferença entre os grupos. A tabela 5, traz a descrição do cálculo de correlação utilizando a nossa amostragem:

Correlação entre as variáveis					
		Status	Funcionalidade	Felicidade	Sociabilidade
Status	Correlação de Pearson	1	0,304**	0,287**	-0,176
	p-valor		0,001	0,002	0,059
Funcionalidade	Correlação de Pearson	0,304**	1	0,197*	0,093
	p-valor	0,001		0,034	0,32
Felicidade	Correlação de Pearson	0,287**	0,197*	1	0,021
	p-valor	0,002	0,034		0,821
Sociabilidade	Correlação de Pearson	-0,176	0,093	0,021	1
	p-valor	0,059	0,32	0,821	

Tabela 5: Correlação entre as variáveis

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme as regras práticas sobre o valor do coeficiente de correlação (HAIR Jr. *et al.*, 2005), temos uma correlação pequena, mas definida entre as variáveis Status e Funcionalidade e Status e Felicidade. Entre as variáveis Funcionalidade e Felicidade a correlação é considerada leve, quase imperceptível. Para os casos citados acima, a hipótese nula pode ser rejeitada e comprova-se a correlação entre estas variáveis. Porém, para as demais relações (Status e Sociabilidade, Funcionalidade e Sociabilidade e Felicidade e Sociabilidade), caracterizando uma correlação não significativa.

4.2.2 Análise de regressão

A seguir os principais cálculos para a verificação da análise, sendo:

1. Teste de Significância do Modelo: para este teste, foi utilizado os resultados do ANOVA: $F = 4,090$ / $p\text{-valor} = 0,009$

Desta maneira, de acordo com este primeiro teste realizado, é possível considerar que o modelo em questão é válido e pode ser utilizado.

2. Teste de Coeficientes Parciais, apresentados na tabela 6:

	Coeficiente Padronizado β	p-valor	Significância	VIF
Constante - β_0		0,002	**	
Status	0,263	0,007	**	1,155
Funcionalidade	0,112	0,242	não há significância	1,129
Sociabilidade	0,057	0,538	não há significância	1,058

Tabela 6: Valores de coeficiente padronizado β , p-valor, significância e VIF.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O R^2 obtido foi de 0,075. Para a amostragem estudada, as variáveis (Status, Funcionalidade e Sociabilidade) explicam somente 7,5% da variável (Felicidade), podendo ser considerado uma associação leve, quase imperceptível (HAIR Jr. *et al.*, 2005), entre as variáveis independentes e dependentes. Realizado o teste KS para verificar se os erros possuem uma distribuição normal, obteve-se os seguintes resultados:

KS do resíduo = 0,092 / p-valor = 0,017

Podemos considerar que os resíduos deste modelo não possuem a distribuição normal. O Modelo proposto neste estudo com os resultados obtidos e síntese das hipóteses estão representados na Figura 3:

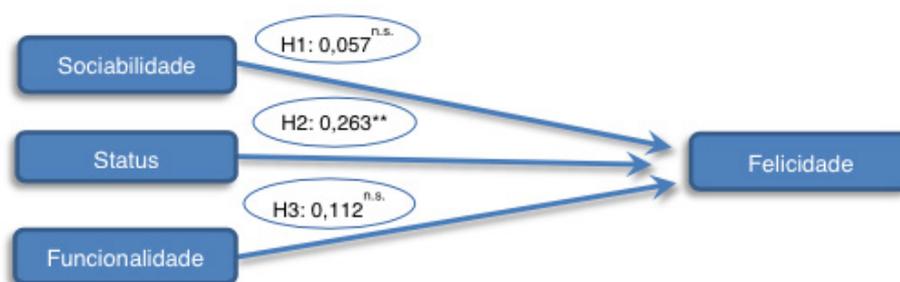


Figura 3: Modelo original proposto com coeficientes padronizados (β) e suas significâncias.

Fonte: Elaborada pelos autores.

5 | CONCLUSÃO

Este trabalho buscou testar relações causais entre o Consumo de Status (construto antecedente) e a Felicidade (construto consequente). A princípio ficou evidenciado a validade do instrumento através do Alfa de Cronbach que permaneceu dentro dos limites aceitáveis (HAIR Jr. *et al.*, 2005). Porém, quando verificado as correlações e as regressões, os resultados obtidos demonstraram que não há uma associação significativa entre as variáveis independentes Funcionalidade e Sociabilidade e a variável dependente Felicidade. E uma leve associação entre Status e Felicidade.

Concluiu-se que, para a amostragem utilizada, os preditores Status, Funcionalidade e Sociabilidade explicam somente 7,5% (R^2) da variável dependente Felicidade, refletindo em uma associação leve, quase imperceptível. De forma exploratória, quando retiramos os construtos sem significância para o modelo, ou seja, Funcionalidade e Sociabilidade, o resultado do R^2 não melhora a associação entre Status e Felicidade, mantendo uma associação leve de 7,4%. Assim, reconhece-se que os resultados não podem ser generalizados, considerando que foram utilizadas instituições de ensino por conveniência dos pesquisadores, sendo uma das limitações desta pesquisa. Supõe-se que a atual conjuntura econômica e a retração do consumo

do país tenham influenciado negativamente os resultados desta pesquisa.

Portanto, considera-se que o tema não está esgotado e seriam interessantes novos estudos para corroborar com os resultados aqui encontrados e para testar a inclusão de outros construtos no modelo, assim como uma aplicação em IES particulares, pois acredita-se que a relação entre o Consumo por Status e Felicidade seja mais evidente entre esses jovens.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- DITTMAR, H. **Compulsive buying – a growing concern? An examination of gender, age, and endorsement of materialistic values as predictors**. *British Journal of Psychology*, v. 96, p. 467–491, 2005.
- DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O Mundo dos bens: para uma antropologia do consumo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004.
- EASTMAN, J. K.; EASTMAN, K. L. **Conceptualizing a model of status consumption theory: an exploration of the antecedents and consequences of the motivation to consume for status**. *Marketing Management Journal*, v. 25, n. 1, p. 1–15, 2015.
- ESPINOZA, S. F., HIRANO, A. S. **As Dimensões de avaliação dos atributos importantes na compra de condicionadores de ar: um estudo aplicado**. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 7, n. 4, p. 97–117, 2003.
- FLOR, G. **CORPO, MÍDIA E STATUS SOCIAL: reflexões sobre os padrões de beleza**. *Rev. Estud. Comun.*, Curitiba, v. 10, n. 23, p. 267-274, 2009.
- FONSECA, M. J.; ROSSI, C. A. V. **Avaliação da aplicabilidade da escala new involvement profile para mensuração do envolvimento do consumidor na cidade de Porto Alegre**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 1999, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.
- GOSLIN, D. **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally, 1969.
- GROHMANN, M. Z.; BATTISTELLA, L. F.; RADONS, D. L. **O consumo de status e suas relações com o materialismo: análise de antecedentes**. *Revista Brasileira de Marketing*, v. 11, n. 3, p. 3-26, 2012.
- HAIR JR., J.; BABIN, B.; SAMOUEL, P., MONEY, A. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Bookman Companhia Ed., 2005.
- HESKETH, J. L.; COSTA, M. T. P. M. **Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho**. *Rev. Adm. Emp.*, v. 20, n. 3, p. 59-68, 1980.
- KARSAKLIAN, E. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2000.
- MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política: O Processo de Produção do Capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultural Ltda, 1996.
- MCCRACKEN, G. **Culture and consumption: new approaches to the symbolic character of**

consumer goods and activities. Bloomington: Indiana Press University, 1988.

MEDEIROS, F. G.; DINIZ, I. S. F. N.; COSTA, F. J.; PEREIRA, R. C. F. **Influência de Estresse, Materialismo e Autoestima na Compra Compulsiva de Adolescentes.** Revista de Administração Contemporânea, v. 19, n. 2ª Ed. Especial, p. 137-156, 2015.

MEDEIROS, J. F.; CRUZ, C. M. L. **Comportamento do consumidor: Fatores que influenciam no processo de decisão de compra dos consumidores.** Teoria e Evidência Econômica, Passo Fundo, v. 14, Ed. Especial, 2006.

PALLARES-BURKE, M. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo Social**, v. 16, n. 1, p. 301-325, 1 jun. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12427>>. Acesso em: 3 maio 2017.

RETONDAR, A. M. **A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como “contexto social” de produção de subjetividades.** Sociedade e Estado, v. 23, n. 1. p. 137-160, 2008.

RICHINS, M. **The material values scale: measurement properties and development of a short form.** Journal of Consumer Research, v. 31, n. 1, p. 209–219, 2004.

SANTOS, C. P.; FERNANDES, D. V. D. H. **A socialização de consumo e a formação do materialismo entre os adolescentes.** Revista de Administração Mackenzie, v. 12, n. 1, 2011.

SCORSOLINI-COMIN, F., SANTOS, M. A. **A Medida positiva dos afetos: bem-Estar subjetivo em pessoas casadas.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 1, p. 11-20, 2010.

ŠEINAUSKIENĖ, B.; MAŠČINSKIENĖ, J.; JUCAITYTĖ, I. **The relationship of happiness, impulse buying and brand loyalty.** Procedia Social and Behavioral Sciences, p. 687-693, 2015.

SILVA, N.; TOLFO, S. R. **Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v.12, n. 3, p. 341-354, 2012.

SILVA, S. **Eu não vivo sem celular: sociabilidade, consumo, corporalidade e novas práticas nas culturas urbanas.** Intexto, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2007.

STANCY, L.; VEENHOVEN, R. **Consumption and happiness.** International Review of Economics, v. 62, n. 2, p. 91–99, 2015.

STREHLAU, S., ARANHA, F. **Adaptação e validação da escala de consumo de status (SCS) para uso no contexto brasileiro.** FACES R. Adm, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2004.

WARD, S. **Consumer Socialization.** Journal of Consumer Research, v. 1, n. 2, p. 1-12, 1974.

YANAZE, M. H.; MARKUS, K.; CARRILHO, K. **Marketing Fácil.** São Paulo. Saraiva, 2012.

ZEITHAML, V. A. **Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end- model and synthesis of evidence.** Source Journal of Marketing, v. 52, n. 3, p. 2–22, 1988.

O CUIDADO INDIVIDUALIZADO AO PACIENTE HOMOSSEXUAL PORTADOR DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alexia Camargo Knapp de Moura

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas/RS

Juliana de Paula Teixeira

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas/RS

Karen Domingues Gonzales

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas RS

Lílian Moura de Lima Spagnolo

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas/RS

RESUMO: Relatar a experiência de acadêmicas de enfermagem na assistência hospitalar a paciente transexual com diagnóstico de infecção pelo vírus da imunodeficiência humana. Foi desenvolvido a partir de um estudo de caso realizado em um Hospital Universitário no Sul do Rio Grande do Sul. O foco do estudo foi a paciente I.F, transexual, umbandista, 39 anos, solteira, residente no município de internação e com diagnóstico de infecção pelo vírus da imunodeficiência humana, sarcoma de Kaposi, neurotoxoplasmose e pneumonia. A vivência das acadêmicas com a aplicação dos instrumentos de enfermagem aliada ao exercício da prática do cuidado humanizado oportunizou as mesmas uma visão holística do paciente e

de seu processo de enfrentamento na vivência da doença. O presente relato oportuniza à comunidade acadêmica o compartilhamento dos conhecimentos e reflexões obtidos com esta experiência.

PALAVRAS-CHAVE: transexualidade; enfermagem; HIV; Relatos de Caso;

ABSTRACT: To report the experience of nursing students in the care of hospitalized transsexual patient with human immunodeficiency virus infection. It was developed from a case study performed in a University Hospital at South of Rio Grande do Sul. The focus of the study is I.F a transsexual patient, urbanist, 39 years old, single, resident of the county of hospitalization and carrier of acquired Human Immunodeficiency Virus, Kaposi's Sarcoma, Neurotoxoplasmosis and double pneumony. Trough this experience and the application of nursing instruments together with the practice of humanized care directly on the patient it was possible to obtain a holistic view of the patient and it's process of illness and confrontation with the disease returning to the academic community the obtained knowledge and reflections with this experience.

KEYWORDS: transexualism; nursing; HIV; case Reports;

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido como parte da atividade acadêmica da graduação em enfermagem, sendo realizado em uma unidade de internação clínica hospitalar. O presente relato aborda a assistência ofertada por acadêmicas de enfermagem a uma paciente transexual com diagnóstico de infecção pelo vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), no decorrer do texto serão apresentadas as percepções vivenciadas pelas acadêmicas durante o estudo.

O HIV é o principal causador da Síndrome da Imunodeficiência adquirida (AIDS), que age atacando o sistema imunológico. As células atingidas são os linfócitos T CD4+, alterando o DNA das mesmas, o vírus faz cópias de si mesmo e multiplica-se rompendo os linfócitos em busca de novas células para continuar a infecção (BRASIL, 2017). Diferentes doenças consideradas oportunistas atingem os infectados pelo HIV, dentre elas estão o sarcoma de Kaposi, a neurotoxoplasmose e as infecções por germes.

De acordo com o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS, 2016), no Brasil em 2016 havia um total de 830.000 pessoas vivendo com o vírus do HIV, com uma estimativa de 14.000 mortes ao ano. No mesmo ano contabilizou-se no país 32 mil internações, onde 64,3% foram do sexo masculino e 35,7% do sexo feminino. Já no Rio Grande do Sul houve um total de 3.924 internações, sendo que 57,3% do sexo masculino e 42,7 % do sexo feminino. Por fim o município de Pelotas contou com um total de 478 casos de internação por conta do vírus do HIV, sendo a faixa etária mais afetada entre 20 e 59 anos de ambos os sexos (DATASUS, 2016).

O sarcoma de *Kaposi* (SK) segundo Maldonado e et al (2015) é um tipo de câncer que atinge pessoas imunodeprimidas que se desenvolve no tecido conjuntivo. Segundo Martins, Cruzeiro e Pires (2015) a neurotoxoplasmose é uma infecção oportunista causada pelo *Toxoplasma gondii*. Ela provoca infecção no Sistema Nervoso Central (SNC) de forma congênita ou adquirida. A pneumonia é uma infecção pulmonar a qual pode ser causada por germes comunitários ou hospitalares. (GOMES, SILVA; 2008).

De acordo com Sampaio e Coelho (2013) Transexuais são pessoas que veem em si mesmas uma identidade correspondente ao sexo oposto. Porém é um erro utilizar apenas a palavra sexo para definir uma questão que envolve muito mais questões psicossociais.

No que tange a Transexualidade infelizmente se há uma visão socialmente construída destes como um grupo de indivíduos transtornados e portadores de uma patologia mental, onde a sociedade grande parte das vezes os isola de diversos núcleos sociais, como escola e família, bem como profissional, praticando violência física e psicológica, em todo tipo de local, devido ao pré-conceito, gerando assim uma grande gama de problemas psicológicos como a depressão. No campo da saúde ocorre um mesmo processo, onde profissionais e estudiosos do processo de cuidado centram sua atenção na discussão sobre o processo cirúrgico de redesignação sexual, não

em todo o contexto que envolve o cuidado específico a população trans. (SANPAIO, COELHO; 2013)

Dado a Enfermagem possuir em sua essência prestar um cuidado integral e humanizado ao indivíduo, cabe a ela utilizar de suas ferramentas como o processo de enfermagem, a sistematização da assistência em enfermagem (SAE), e a teoria das necessidades humanas básicas de Wanda Horta, para refletir sobre as melhores práticas de cuidado, que qualifiquem a atenção a populações específicas, como os Transexuais, gerando medidas de cuidado adequadas as necessidades específicas e condizentes com a realidade deste. (RIEGEL, JUNIOR; 2017)

Considerando todas as necessidades individuais de pessoas que vivem com o HIV e as patologias associadas, bem como as particularidades da população LGBTQ+ o presente estudo teve como objetivo relatar a experiência de acadêmicas de enfermagem na assistência hospitalar a paciente transexual com diagnóstico de infecção pelo vírus da imunodeficiência humana.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso onde a coleta de dados foi por meio de da implementação do processo de enfermagem baseado em um roteiro pré-estabelecido disponibilizado pelo componente curricular, exames realizados pelo paciente durante sua internação e prontuário. Para o levantamento de dados epidemiológicos foi utilizado o DATASUS.

A participante da pesquisa foi I.F uma transexual, desde os 12 anos, que deu início aos 15 anos no uso de anticoncepcionais orais, por conta própria, devido ao desejo da mudança corporal. A mesma é natural de Pelotas, divorciada, solteira, exerce a profissão de cabeleireira e na data da realização do estudo possuía 39 anos. Essa participante foi selecionada pelas acadêmicas devido sua receptividade para o diálogo, e criação de vínculo, bem como o seu caso clínico.

Utilizou-se como principal instrumento para o estudo os princípios da Sistematização da assistência de enfermagem (SAE) que tem como objetivo o aprimoramento de técnicas e o estímulo ao desenvolvimento e aumento das responsabilidades da enfermagem para que a assistência prestada ao paciente e sua família seja qualificada (SANTOS; VEIGA; ANDRADE, 2010).

A SAE é considerada uma atividade privativa do enfermeiro, que se utiliza de um método, o Processo de enfermagem e estratégias de trabalho científico, apoiado por uma teoria de enfermagem para a identificação de situações no processo de saúde/doença. Logo após esses problemas serem identificados, o enfermeiro pode acompanhado de sua equipe realizar a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde do indivíduo, família e comunidade (COFEN, 2009, p.1).

Para Santos, Veiga e Andrade (2010, p.2) o processo de enfermagem é

composto por cinco etapas: “O histórico de enfermagem que compreende a anamnese e o exame físico; diagnóstico de enfermagem; prescrição de enfermagem; evolução de enfermagem e plano de alta”.

A anamnese, que é o processo de entrevista do paciente onde é estabelecido um diálogo direcionado e dinâmico em que o Enfermeiro deve atentar-se aos sinais e relatos do indivíduo e seus familiares levantando todos os aspectos que sirvam de instrumento para a promoção de saúde do indivíduo (TANNURE; PINHEIRO, 2010).

O exame físico, serve como instrumento privativo do enfermeiro que consiste no levantamento de dados objetivos em torno do histórico de saúde atual a fim de coletar dados para suporte de diagnóstico de tratamento e cuidados (COREN-SP, p.2, 2013).

O genograma que de acordo com Wright e Leahey (2009), é um instrumento que possui diversas informações de uma família em suas gerações apresentando todos os indivíduos e suas relações em um formato visual e dinâmico.

O ecomapa que de acordo com Wright e Leahey (2009), como no Genograma apresenta diversas informações em um formato visual e dinâmico. Este tem por objetivo apresentar as relações do núcleo familiar com a comunidade a seu redor, bem como outros núcleos familiares, servindo de instrumento avaliativo para elaboração de medidas de intervenção para melhoramento da inserção dentro dos núcleos sociais que a mesma interage para assim elaborar as demais etapas.

Além de todo referencial teórico em torno das etapas e formas de estruturação do processo de enfermagem para a aplicação da SAE, a legislação brasileira, possui uma lei específica para este instrumento, a lei nº 358/2009 que por meio do artigo 1º determina que a SAE deve ser realizada em todos os ambientes públicos ou privados em que haja atuação do profissional de enfermagem. E realizando uma breve análise sobre esse trabalho considera-se importante ressaltar que a instituição em que foram coletados os dados para elaboração do estudo de caso realiza e aplica as etapas da SAE.

O artigo 3º da lei nº358/2009, regulamenta que a SAE deve estar fundamentada em bases teóricas consistentes que orientem tanto a coleta de dados como a elaboração dos diagnósticos de enfermagem e planejamento das intervenções.

O artigo 4º e 5º da lei nº358/2009, determinam os papéis dos profissionais de enfermagem dentro do processo da SAE, onde pelo artigo 4º o enfermeiro detém exclusividade na elaboração do diagnóstico de enfermagem e no artigo 5º determina-se que os demais profissionais de enfermagem como os técnicos e auxiliares participam da execução dos processos de cuidado sob a orientação e observação do profissional enfermeiro.

O artigo 6º da lei nº358/2009, predispõe a respeito do registro desse processo especificando o que deve constar nele: resumo sobre os dados coletados do paciente; diagnósticos de enfermagem elaborados para o paciente; intervenções de enfermagem realizadas; resultados alcançados mediante as intervenções de enfermagem (COFEN, 2009, p.2).

Wanda Horta desenvolveu a Teoria de Necessidades Humanas Básicas para mostrar a enfermagem como uma ciência aplicada, em que ela saia da fase empírica e adentre na científica para assim desenvolver, aplicar e sistematizar seus conhecimentos. Ainda segundo Horta o ser humano está sujeito a estados de equilíbrio e desequilíbrio o que lhe permite sua autenticidade e individualidade. Essa mudança também gera no ser humano tensão que o leva ir em busca de satisfação para atender e manter o seu equilíbrio, pois suas necessidades atendidas ou não trazem desconforto e prolongam a causa da doença (HORTA, 2007).

Atendeu-se a resolução 466/2012 (BRASIL, 2012) que trata da defesa da privacidade do indivíduo participante de pesquisas científicas e ao código de ética da enfermagem. Entregou-se a participante da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ser assinado demonstrando a concordância da mesma para participar do estudo. O anonimato da participante foi mantido, utilizando-se apenas as iniciais do seu nome, para que não fosse possível identifica-la.

3 | RESULTADOS

Foi aplicado o processo de enfermagem a paciente iniciando-se pela construção do histórico de enfermagem. Nesta etapa coletou-se na unidade todas as informações disponíveis sobre a paciente utilizando-se as técnicas de anamnese, exame físico e consulta a exames e prontuários. Diante os dados da anamnese foi possível construir o genograma (Figura 1) e ecomapa (Figura 2), e com os dados da anamnese, do exame físico e do prontuário realizou-se o levantamento de problemas que subsidiaram e a elaboração dos diagnósticos de enfermagem e do plano de cuidados, conforme verifica-se na Figura 3.

Paciente I.F, 39 anos, do sexo masculino, transexual desde os 12 anos de idade, natural e residente do município de Pelotas. Exerce a profissão de cabeleireira, tem como prática religiosa a umbanda e encontra-se solteira.

Paciente relata que teve uma infância muito boa, onde com 12 anos de idade revelou sua sexualidade perante a família trazendo discussões internas, porém sempre teve o carinho de sua mãe até os dias atuais. Aos 15 anos começou o uso de anticoncepcionais orais por conta própria motivada pelo desejo esperado da mudança corporal.

Com base em informações da infância e estrutura familiar as acadêmicas elaboraram o Genograma (Figura 1) da paciente a fim de reconhecer sua estrutura familiar.

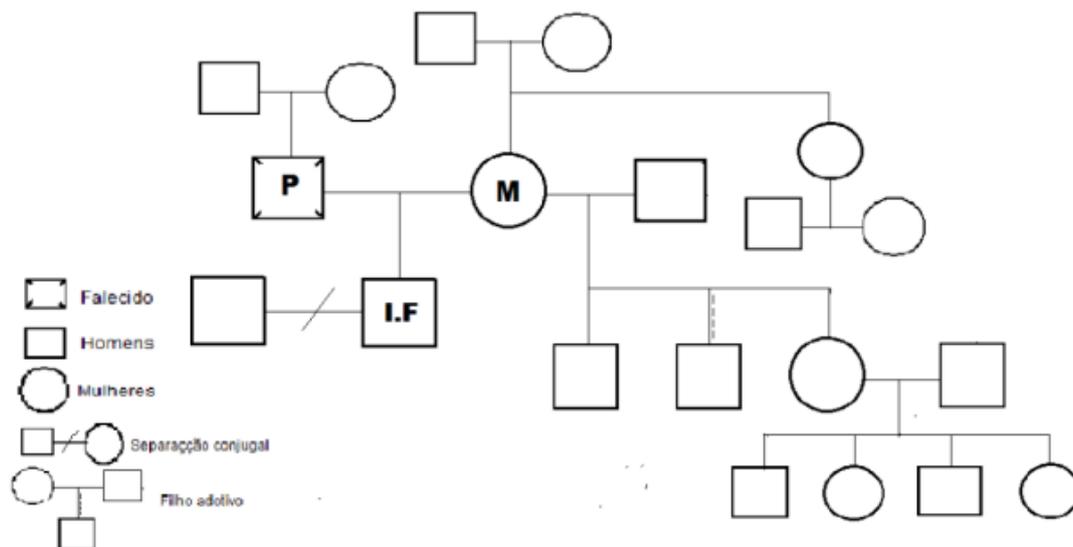


FIGURA 1 - Genograma I.F

Fonte: Moura, Alexia; Gonzales, Karen; Teixeira, Juliana;

Ao observar o genograma as acadêmicas verificaram dados importantes sobre a presença de um divórcio, o qual fora de extrema importância na vida da paciente e na descoberta da infecção pelo HIV.

I.F relatou que após o diagnóstico a mesma demonstrou profunda tristeza relatando que neste mesmo período estava realizando o processo de redesignação sexual, o qual já estava em acompanhamento médico e psicológico, porém interrompeu este processo em decorrência ao diagnóstico da doença. É importante ressaltar que mesmo após os diagnósticos a paciente não interrompeu o uso da terapia hormonal que está sendo administrada com acompanhamento médico.

Durante o período de tratamento para o HIV e o sarcoma de *Kaposi* tanto a paciente como a acompanhante relatam que foi o seu pior momento da vida, onde se encontrou impossibilitada de participar de concursos de beleza em decorrência da perda de cabelo, o emagrecimento severo (55 quilos), e o silicone industrial injetado no passado nos seios se deslocou para os membros inferiores.

Os impactos psicológicos foram permanentes, como relatado por ela, além disso muitos amigos se afastaram durante este período, mencionando a grande queda na autoestima assim como depressão. Seu apoio durante todo o tratamento sempre foi a família biológica e uma amiga, também transexual, que se encontrava afastada, mas que voltou a se reaproximar e hoje dividem a mesma residência.

Estas informações levaram as acadêmicas a elaborarem o Ecomapa (Figura 2) a fim de detectar as relações e núcleos de inserção e apoio vividos pela paciente para que assim fosse possível detectar necessidades e grupos de apoio apresentados pela mesma.

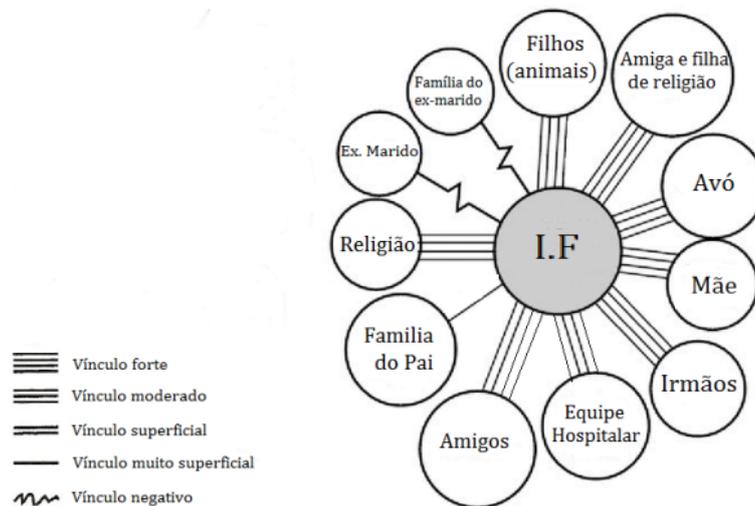


Figura 2: Ecomapa I.F

Fonte: Moura, Alexia; Gonzales, Karen; Teixeira, Juliana;

Os ambientes e núcleos sociais representados neste Ecomapa são aqueles mencionados por I.F, podendo ser observado que ela mantém um vínculo forte com a família e tem boa relação com a comunidade e o ambiente que a cerca. Há uma grande ligação emocional de I.F aos animais, um grande apego á prática religiosa e uma ótima relação com os profissionais de saúde e família, apresentando vinculo negativo com o ex parceiro e os familiares deste.

A atual internação ocorreu em uma enfermaria masculina, que seriam por direito por conta da identidade social. Durante este período de internação, a mesma cessou o uso de tabaco e manifestou o desejo de continuidade. Há aproximadamente 4 anos faz o uso de anticonvulsiantes, devido a neurotoxoplasmose.

Ao final da entrevista, expressou para as acadêmicas o desejo de voltar a viajar, 19 que é um laser relaxante para ela, assim como voltar a se cuidar e voltar a praticar regularmente práticas esportivas e religiosas.

Após a coleta realizada junto a paciente as acadêmicas foram em busca dos dados atuais da paciente juntamente ao: exame físico que não apresentou maiores anormalidades; os cuidados prescritos na unidade, medicações em uso; e os exames realizados que foram ressonância magnética, radiografia de tórax e tomografia computadorizada de crânio, tórax e coluna.

Todos estes dados foram cruciais para a elaboração da segunda etapa do processo de enfermagem que consiste na elaboração dos diagnósticos de enfermagem. Foi possível realizar 14 diagnósticos de enfermagem relacionados as seguintes necessidades humanas básicas: isolamento social, depressão, sexualidade, crença, mobilidade, locomoção, regulação imunológica, ventilação e conforto. Todos eles acompanhados de cuidados e justificativas. A terceira etapa do processo de enfermagem constitui-se na elaboração de um plano assistencial a partir dos diagnósticos levantados, elaborando-se assim estratégias de assistência prestadas

ao paciente. Conforme apresentado na Figura 3.

NHB	Diagnóstico	Prescrição
Ventilação	D1 – Risco de função respiratória ineficaz () relacionado a processo infeccioso	Elevar a cabeceira da cama em 45° (SN) Controle de saturação e sinais de cianose (DE 6 EM 6 HORAS) Auscultar o campo pulmonar a cada oito horas e aumentar a frequência se houver alterações (DE 8 EM 8 HORAS) Monitorar a frequência, ritmo, profundidade e esforço nas respirações (DE 6 EM 6 HORAS) Apalpar em busca de expansão pulmonar (DE 8 EM 8 HORAS)
Regulação imunológica	D2 – Risco de resposta adversa ao meio de contraste com Iodo (00218), relacionado a doença crônica	Jejum de 8h (ANTES DO EXAME) Controle de sinais vitais (ANTES E APÓS O EXAME) Orientar o paciente quanto os riscos de reações adversas ao Iodo (ANTES DO EXAME) Monitorar o aparecimento de sinais iniciais de reações anafiláticas (DURANTE E APÓS O EXAME)
Regulação imunológica	D3 – Integridade da pele prejudicada (00046) relacionado a fator mecânico, evidenciado por matéria estranha perfurando a pele	Monitorar sinais Flogísticos (M, T, N) Garantir a manutenção das técnicas assépticas sempre que manipular o dispositivo de acesso venoso (SEMPRE) Realizar troca do cateter a cada 72h ou quando necessário (A CADA 72 HORAS) Orientar quanto aos cuidados com o acesso (SEMPRE) Salinizar acesso (M, T, N)
Regulação imunológica	D4 – Risco de infecção (00004) relacionado a imunossupressão	Monitorar a vulnerabilidade a infecção (M, T, N) Monitorar a contagem absoluta de Granulócitos, glóbulos brancos e os resultados diferenciais (1X AO MÊS) Orientar ao paciente medidas de evitar infecções (M, T, N) Administrar agentes imunizantes e antiretrovirais conforme prescrição médica (1X AO DIA)
Nutrição	D5 – Nutrição desequilibrada: Menor do que as necessidades corporais (00002) relacionado à ingestão alimentar insuficiente, evidenciado por interesse insuficiente pelo alimento	Oferecer alívio da dor antes das refeições conforme apropriado (AC, AA, AJ) Perguntar ao paciente quanto a preferências de alimentos a serem solicitados (SN) Explicar a importância da nutrição adequada e negociar com o paciente metas de ingestão em cada refeição (SN) Proporcionar um ambiente agradável durante as refeições (SEMPRE)

Conforto	D6 – Dor crônica (00133) relacionado a condições musculoesqueléticas crônica, evidenciado por expressão facial de dor	Aplicar escala de dor (SEMPRE) Auxiliar o paciente a buscar e obter apoio (1X AO DIA) Avaliar com o paciente fatores que aliviam ou pioram a dor (M, T, N) Orientar quanto ao uso de técnicas não medicamentosas para o alívio da dor (SN) Explicar os princípios de controle da dor (SEMPRE)
Conforto	D7 – Conforto prejudicado (00214) relacionado a sintomas relativos a doença, evidenciado por descontentamento com a situação	Proporcionar ambiente calmo e tranquilo (SEMPRE) Consultar melhor horário para atividades de rotina (M, T, N) Consultar o paciente quanto as expectativas de melhora no atendimento (SEMPRE)
Mobilidade	D8 – Deambulação prejudicada (00088) relacionado a dor, evidenciado por capacidade prejudicada para percorrer distâncias necessárias	Oferecer equipamentos auxiliares da deambulação (M, T, N) Assegurar que o paciente receba cuidados precisos de analgesia (M, T, N) Consultar um fisioterapeuta sobre uma avaliação e plano de exercício (SN) Orientar quanto a necessidade da deambulação auxiliado (SN) Aplicar escala de risco de quedas (1X AO DIA) Estimular a deambulação em caminhadas curtas e frequentes (M, T)
Locomoção	D9 – Ansiedade (00146) relacionado a mudança importante na condição de saúde, evidenciado por inquietação e irritabilidade	Observar sinais verbais e não verbais da ansiedade (SN) Tentar compreender a perspectiva do paciente em relação a situação temida (SN) Escutar o paciente com atenção (SEMPRE) Criar um ambiente que gere confiança (SEMPRE)
Autoestima	D10 – Distúrbio da imagem corporal (00118) relacionado a alteração em função do corpo por doença, evidenciado por alteração na visão do próprio corpo	Ajudar a estabelecer metas realistas para atingir uma auto estima melhor (SN) Investigar as razões da autocríticas e avaliar o próprio comportamento (SN) Explicar que o cabelo crescerá novamente após o tratamento, podendo mudar a textura e cor (SN) Ajudar o paciente a identificar o impacto da doença no autocuidado (SN)
Autoestima	D11 – Disposição para enfrentamento melhorado (00158) relacionado a expressão de desejo de melhorar o uso de estratégias voltadas ao problema	Auxiliar o paciente a identificar metas de curto e longo prazo (SN) Estabelecer metas de vida (SEMPRE) Avaliar a compreensão do paciente a respeito do processo de doença (SN) Orientar quanto a importância da realização de exercício físico regular (SN) Avaliar e discutir respostas alternativas a situação (SN)

Autoestima	D12 – Desesperança (00124) relacionado a restrição prolongada da atividade, evidenciado por indicadores verbais de desânimo	Informar o paciente sobre ser ou não temporária a situação (SN) Evitar mascarar a verdade (SEMPRE) Demonstrar esperança, reconhecendo o valor intrínseco do paciente e a visão de sua doença como apenas um aspecto de si mesmo (SEMPRE) Encorajar relações terapêuticas com pessoas importantes (SN)
Sexualidade	D13 – Padrão de sexualidade ineficaz (00065) relacionado á relacionamento prejudicado com uma pessoa significativa, evidenciado por dificuldade na atividade sexual	Discutir o efeito de mudanças na sexualidade sobre pessoas importantes (SN) Discutir sobre o efeito das situações de doença na sexualidade (SN) Estabelecer a escuta terapêutica (SEMPRE) Aconselhar quanto a evitar demonstrar aversão a parte do corpo alterada (SN) Orientar quanto a utilização de dispositivos de proteção e a efetividade dos mesmos (SEMPRE)
Crença	D14 – Disposição para religiosidade melhorada (00171) relacionado á expressa de desejo de melhorar a participação em práticas religiosas	Manifestar sua compreensão e aceitação da importância das crenças e práticas religiosas ou espirituais do cliente no processo curativo (SEMPRE) Favorecer as práticas religiosas que tragam conforto e esperança ao paciente (SEMPRE) Admitir a importância de práticas espirituais (SEMPRE) Questionar o cliente quanto a necessidade da oferta de maior privacidade para a prática religiosa (SEMPRE) Evitar interrupções (SEMPRE)

Figura 3: Prescrição e plano de cuidados para I.F

Fonte: Moura, Alexia; Gonzales, Karen; Teixeira, Juliana;

A quarta etapa consiste no Plano de cuidados ou prescrição de enfermagem onde ocorre a implementação do plano assistencial na execução dos cuidados adequados ao atendimento das necessidades básicas e específicas do ser humano. Esta etapa foi desenvolvida com base em todas as informações coletadas evidenciando uma grande necessidade do desenvolvimento de cuidados até o momento não abrangidos pela equipe onde as acadêmicas na realização das suas atividades implementaram suas estratégias elaboradas no plano de cuidados juntamente a rotina da equipe.

A quinta etapa consiste na Evolução de enfermagem que ocorre diariamente a cada visita com a paciente, a fim de registrar as mudanças ocorridas com o paciente sobre a assistência do profissional. Onde em todo decorrer do cuidado foi possível realizar evoluções de enfermagem e reuniões junto a orientadora e equipe a fim de avaliar as medidas aplicadas e dados coletados realizando assim o prognóstico de enfermagem, onde o enfermeiro avaliar as ações desenvolvidas, e realiza as alterações e recomendações necessárias para que a paciente continue progredindo no processo de melhora e torne-se cada vez mais apta para atender suas necessidades básicas

alteradas após a implementação do plano assistencial.

Durante o decorrer da internação e no momento de alta foi aplicado um plano de alta com orientações quanto a importância do uso de preservativos e cuidados durante as relações sexuais; estimular o acompanhamento médico; aconselhar quanto ao uso contínuo dos medicamentos (antirretrovirais); incentivar a realização de atividades em família, a fim de manter a autoestima e lazer; estimular o paciente perante o auto cuidado; ressaltar a importância das consultas médicas regulares; e orientar quanto a importância da continuidade práticas religiosas.

Cabe destacar que todas as etapas do processo de enfermagem foram implementadas pelas acadêmicas servindo como potente instrumento para o estabelecimento do vínculo entre profissional e paciente. Oportunizando a cada uma das acadêmicas experimentarem do conhecimento e da motivação em prestar um melhor atendimento em virtude do vínculo estabelecido.

Salienta-se que durante o período em que as acadêmicas estiveram presentes com a paciente foi realizada a escuta terapêutica, com a qual se teve um espaço para entender um pouco dos medos e angústias da mesma que estava vivenciando um momento delicado, mostrando empatia e manejo em relação a momentos de estresse relacionados a realização de exames e procedimentos.

4 | DISCUSSÃO

Um dos pontos de grande debate para as acadêmicas foi quanto a compreensão da transexualidade e discussão das suas particularidades na assistência pois a mesma envolve indivíduos de ambos os sexos em um processo individual da autopercepção e auto aceitação, enfrentando dilemas impostos adversos ao processo individual enfrentado. Se trata uma questão psicossocial multifatorial, na qual os pesquisadores não possuem um consenso a respeito da sua definição pelo fato da mesma tratar de uma questão que envolve a auto percepção e a auto compreensão do indivíduo (SILVA ET ALL, 2017).

Sexo, gênero e sexualidade são os principais fatores a ser compreendidos para tratar-se a respeito da Transexualidade. O sexo é biológico, mas não define o gênero que é a determinação social do que é ser masculino e feminino da mesma forma que estes não definem a sexualidade que representa a preferência do indivíduo na prática sexual (JESUS, 2012).

Foi possível perceber que o estudo acrescentou na formação das acadêmicas enquanto profissionais tanto no conteúdo teórico como nas práticas de assistência, no quesito humano da experiência de vivenciar a importância do vínculo. Foi percebido nas intervenções de enfermagem, que o vínculo influencia diretamente na qualidade do atendimento prestado e na efetividade dos aconselhamentos prestados pelo enfermeiro junto ao paciente no processo de tratamento e recuperação.

Como apontado por Silva et al (2017) a população transexual representa um grupo de risco para suicídio, abuso de drogas e exposição a violência, onde devido os preconceitos, estigmas, conservadorismo às diversidades sexuais pouco debate perante a grande necessidade de medidas de cuidado individualizado a estas populações, o que propiciaria uma maior adesão aos serviços de saúde. Isso pode ser evidenciado por Porcino, Neto e Rodrigues (2013) onde a população transexual quando entrevistada a respeito do atendimento nos serviços de saúde se evidencia em diversos momentos ter sofrido preconceito e discriminação de profissionais, onde a presença constante da equipe de enfermagem junto ao cuidado direto caracteriza a necessidade de treinamento e conhecimento específico para que desempenhem um cuidado de qualidade.

Em todo processo de diálogo com a paciente em estudo as carências a respeito da aplicação de um cuidado individualizado e integral, onde houve respeito ao seu nome social, identidade de gênero porém não houve consideração quanto as particularidades de cuidado em assistência, pelo fato da internação desta ter ocorrido em uma enfermaria masculina, condizente com a identidade de registro e não a social, devido a uma falta de leitos na enfermaria feminina no momento de admissão no hospital. A troca para uma enfermaria condizente com a identidade social não foi considerada no momento que se vagou leitos na enfermaria feminina, pois a mesma não foi transferida durante sua internação. Nisso levantou-se a grande necessidade de discussões que visem maior esclarecimento aos profissionais burocratas dos setores administrativos das instituições de saúde e profissionais de saúde no debate a respeito desta temática no âmbito do cuidado a saúde.

A experiência de desempenhar um estudo com o foco no desenvolvimento de práticas de cuidado individualizado as necessidades desta paciente foram uma experiência enriquecedora tanto na capacitação profissional para novos casos similares como a possibilidade de disseminar a comunidade acadêmica conhecimento sobre a necessidade de mais equipes e profissionais buscarem o mesmo objetivo enquanto profissionais tanto no conteúdo teórico como nas práticas de assistência, no quesito humano da experiência de vivenciar a importância do vínculo.

Foi percebido nas intervenções de enfermagem, que o vínculo influenciado diretamente na qualidade do atendimento prestado e na efetividade dos aconselhamentos prestados pelo enfermeiro junto ao paciente no processo de tratamento e recuperação.

Como aponta Brunello et al (2010) o vínculo é um laço estabelecido entre profissional e usuário que beneficia a prática do cuidado e capacitação dos profissionais na resolução de demandas específicas da população atendida pelos mesmos.

As ações desenvolvidas promoveram melhoras significativas para a paciente do estudo e evidenciar que no ambiente hospitalar há por parte dos profissionais um grande desconhecimento a respeito dos direitos e particularidades dos pacientes LGBTQ+ necessitando-se abrir a discurso a importância de um cuidado mais integral e humanizado, bem como os direitos e as necessidades individuais a esta população

e o preparo dos profissionais de saúde em proporcionar uma atenção integral nos serviços de saúde. Onde o decreto N° 8.727 de 28 de abril de 2016 implementa o reconhecimento pelos órgãos públicos e privados ao nome social e identidade de gênero do indivíduo. Acompanhando as conquistas a resolução n° 60 do estado do rio de janeiro de 2015 garante a população transexual o direito de internação em leitos condizentes com o sexo no qual se identificam.

Na experiência constatou-se o diálogo como um instrumento terapêutico, percebendo que este é de grande importância na evolução do tratamento, é gratuito e está disponível em qualquer unidade de internação pelo simples fato de existirem pessoas, sendo sua utilização dependente apenas da proatividade de cada um em querer aplica-lo bem. O tempo de internação, a abertura do paciente, a disponibilidade de tempo e interesse do profissional para e com o diálogo, influenciam diretamente na criação e força deste vínculo comprovado pela manutenção do contato com a paciente após sua alta.

5 | CONCLUSÃO

Ao término do estudo, foi atingindo o objetivo inicial em atender ao paciente de forma mais humanizada e integral, bem como cumprir a atividade proposta no componente curricular e incitar nos professores e acadêmicos do quinto semestre o debate a respeito das boas práticas em cuidado hospitalar aos pacientes LGBTQS+. Por meio da aplicação dos instrumentos de enfermagem e da SAE, juntamente a elaboração de um plano de cuidados individualizado e a escuta terapêutica, foi possível o estabelecimento vínculo com a paciente durante a internação e após a alta, o que permitiu a observação da importância do debate e educação a respeito de fatores que humanizem o cuidado e atendem aos fatores psicológicos vividos pelos pacientes vivendo com HIV internados na unidade hospitalar.

Observando como principal dificuldade na elaboração o pouco tempo de permanência do paciente na unidade sob os cuidados das acadêmicas que permitisse o desenvolvimento de algumas práticas específicas e um aprofundamento em torno das características e vivências da paciente.

Por outro lado, destaca-se como facilidade na realização a grande comunicabilidade da paciente e dos amigos. Esse proporcionou a abertura da participante e das acadêmicas para o diálogo, bem como a manutenção do contato posterior a alta da mesma, sendo I.F e seus amigos muito prestativos no fornecimento de informações para as acadêmicas do estado de saúde atual da mesma, proporcionando um conhecimento mais completo quanto a situação pós-alta.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Simone; GROSSI, Miriam Pillar. **Transexualidade e Movimento Transgênero na Perspectiva da Diáspora Queer**. In: 5 ° CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA, 2010, Natal. Anais eletrônicos... Natal: ABEH, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília - 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Portaria nº44 de 10 de Janeiro de 2001**. Estabelece diretrizes e normas para o atendimento hospitalar e ambulatorial no âmbito da saúde mental. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, 2017.

_____. Secretaria municipal de saúde do Rio de Janeiro. **Resolução Conjunta SMS/CEDS Nº 60 de 2015**

_____. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 8.727**; Brasília – Distrito Federal, de 28 de abril de 2016

BRUNELLO, Maria Eugênia Firmino et al. **O vínculo na atenção à saúde: revisão sistematizada na literatura, Brasil (1998-2007)**. Acta paulista de Enfermagem, v. 23, n. 1, p. 131-135, 2010.

BULECHEK, Gloria M. BUTCHER, Howard K. DOCHTERMAN, Joanne McCloskey. **Classificação das Intervenções de Enfermagem**. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução Cofen Nº 358, de 15 de outubro de 2009**. Dispõe sobre a Sistematização da Assistência de Enfermagem e a implementação do Processo de Enfermagem em ambientes, públicos ou privados, em que ocorre o cuidado profissional de Enfermagem, e dá outras providências. Brasília - 2009.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Resolução Cofen Nº 0564, de 6 de dezembro de 2017**. Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Brasília – 2017

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SUS (DATASUS).

GOMES, Nathalia Tavares; SILVA, Rosemeri Maurici Da. **Pneumopatias em pacientes com HIV/AIDS: estudo de 118 casos em um hospital de referência**. Pulmão RJ, v.17, n. 2-4, p. 62-69, 2008

HORTA, WANDA de Aguiar. **Processo de enfermagem**. São Paulo: E.P.U, 2007.

NANDA INTERNACIONAL. **Diagnósticos de Enfermagem da NANDA: Definições e Classificação 2015-2017**. Artmed, Porto Alegre, 2015.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: Conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012. p. 24.

MALDONADO, Gabriel de C; JÚNIOR, Orlando N.T; ARNÓBIO, Adriano; ALFRADIQUE, Guilherme R; ORNELHAS, Maria Helena; LIMA, Dirce B. de. Estudo clínico de sarcoma de Kaposi em pacientes com HIV/AIDS. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v. 14, n. 1, 2015.

MARTINS, Jossuel Carvalho Melo; CRUZEIRO, Marcelo Maroco; PIRES, Leopoldo Antônio. Neurotoxoplasmose e Neurocisticercose em Paciente com AIDS - Relato de Caso. **Revista Neurociência**, v. 23, n.3. p. 443-450, 2015

NANDA INTERNACIONAL. **Diagnósticos de Enfermagem da NANDA: Definições e Classificação 2015-2017**. Artmed, Porto Alegre, 2015.

- PEREIRA, Laís de Toledo Krücken. GODOY, Dalva Maria Alves. TERCARIOL, Denise. Estudo de Caso como Procedimento de Pesquisa Científica: **Reflexão a partir da Clínica Fonoaudiologia**. 2009. 8f. Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.
- PORCINO, Carlos A.; NETO, Luiz Lopes Guimarães; RODRIGUES, Ana Maria Matos. **A travesti e o profissional de enfermagem: humanização como contribuição para diminuir o preconceito e promover o respeito à expressão e identidade de gênero**; III seminário internacional enlaçando sexualidades; Universidade federal da Bahia, Salvador - Bahia; 2013.
- RIEDEL, Fernando; JUNIOR, N. J. **O. Processo de enfermagem: implicações para a segurança do paciente em centro cirúrgico**. Cogitare Enferm, v. 22, n. 4, p. 01-05, 2017.
- SANTOS, Neuma; VEIGA, Patrícia; ANDRADE, Renata. **Importância da anamnese e do exame físico para o cuidado do enfermeiro**. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 64, n.2, p. 355-358, 2011
- SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **A Transexualidade na atualidade: discurso científico, político e Histórias de vida**. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador: UNEB, 2013.
- SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **A transexualidade na atualidade: discurso científico, político e histórias de vida**. 2013.
- SILVA, Charles Jefferson Cavalcanti da et al. **A transexualidade no contexto da enfermagem: uma revisão integrativa**. 2017
- TANNURE, Meire Chucre. PINHEIRO, Ana Maria. **SAE: Sistematização da Assistência de Enfermagem: Guia Prático. 2.** ed. Rio de Janeiro: Ganabara Koogan, 2010.
- UNITED NATIONS PROGRAMME ON HIV/AIDS et al. A ONU e a resposta a Aids no Brasil. **Brasília: Organização das Nações Unidas no Brasil**, 2008.
- WRIGHT, Lorraine M. LEAHEY, Maureen. **Enfermeiras e Famílias: Um Guia para Avaliação e Intervenção na Família**. 4 ed. São Paulo: Roca, 2009
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. In: YIN, Robert K. trad. GRASSI, Daniel. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 19.

O IMPACTO DA GESTÃO DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO NA SUSTENTABILIDADE EMPRESARIAL

Paula Zanforlin Camargo

Centro Universitário Senac
Bauru - São Paulo

Ana Beatriz Pereira

Centro Universitário Senac
Bauru - São Paulo

Eliane Cristina de Antonio

Centro Universitário Senac
Bauru - São Paulo

RESUMO: Nos dias atuais muito tem se falado sobre sustentabilidade, é notória a necessidade de se preocupar com o meio ambiente e o uso descontrolado de recursos naturais. Com a segurança do trabalhador não é diferente, após a Consolidação das Leis do Trabalho, o assunto tem tomado força no âmbito empresarial. Os dois assuntos se completam de várias formas e o objetivo deste estudo é demonstrar de forma clara como a gestão da segurança do trabalho contribui diretamente para o desenvolvimento sustentável nas empresas. Para isso, foram levantados dados referentes à adoção de medidas de segurança e saúde ocupacional em um hospital de médio porte e consequente análise de como cada medida interferiu diretamente na sustentabilidade. Pretende-se posteriormente aperfeiçoar o estudo com dados de outros ramos de atividades, realizando a

análise supracitada.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade. Segurança do Trabalho. Saúde Ocupacional. Gestão.

THE IMPACT OF HEALTH AND LABOR SAFETY MANAGEMENT IN BUSINESS SUSTAINABILITY

ABSTRACT: Nowadays, much has been said about sustainability, it is clear the need to worry about the environment and the uncontrolled use of natural resources. About the safety worker is no different, after the Consolidation of Labor Laws, the subject has taken force in the business scope. These two subjects complement each other in several ways and the purpose of this study is to demonstrate clearly how the management of work safety contributes directly to sustainable development in companies. For this, data about the adoption of occupational health and safety measures were collected in a medium-sized hospital and consequent analysis of how each measure interfered directly in sustainability. It is intended to further improve the study with data from other branches of activities, performing the analysis above.

KEYWORDS: Sustainability. Work safety. Occupational Health. Management.

1 | INTRODUÇÃO

Ao conceituar sustentabilidade é comum relacionar a palavra somente ao meio ambiente e sua preservação. A definição de Sustentabilidade, de acordo com o relatório de Brundtland (1987) – ONU é a seguinte: “desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem a suas necessidades e aspirações”. Desta forma, é possível afirmar que a definição de sustentabilidade está toda centrada na perpetuação do ser humano, e, portanto, inclui diversos fatores sociais em sua relação, abrangendo a gestão da saúde e segurança do trabalho quando se fala de sustentabilidade empresarial.

A sustentabilidade empresarial consiste na visão sustentável dentro das organizações, ou seja, uma empresa pode tomar um conjunto de ações que objetivam o desenvolvimento sustentável, apresentando um comportamento ético em relação à sociedade e ao meio ambiente.

Esta visão sustentável é um assunto relativamente novo na sociedade, antes deste conceito vir à tona pela ONU em 1980, a preocupação com o fim dos recursos naturais era um assunto pouco divulgado no âmbito empresarial. Porém, nas últimas décadas o assunto tem se tornado um ponto importante a ser seguido pela população, pois o meio ambiente tem sentido os impactos do desperdício provocado pelo ser humano.

O cuidado com a saúde do trabalhador vem de encontro com a qualidade e produtividade em uma empresa, levando em consideração que um trabalhador saudável vai produzir mais e de forma contínua, em consequência da diminuição do absenteísmo.

A saúde e segurança do trabalho fazem parte do conceito de tripé da sustentabilidade encaixando-se no aspecto de responsabilidade sócio ambiental, pois, interfere diretamente na sociedade como um todo. Além disso, a segurança no ambiente de trabalho interfere diretamente na qualidade de vida daquele funcionário, bem como na qualidade do meio ambiente, pois quando há segurança nos processos também existe a necessidade da proteção ambiental, considerando que os trabalhadores também estarão expostos de forma pessoal e profissional a eventuais danos ambientais que venham a ocorrer por uma empresa.

Neste sentido, pretende-se desenvolver um estudo a fim de verificar como a saúde e segurança do trabalhador podem impactar diretamente na sustentabilidade empresarial, de acordo com os métodos descritos neste trabalho.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Agrotóxicos

Para exemplificar o objeto deste estudo, é possível citar outros ramos de atividade, como por exemplo, a agropecuária. Com o crescimento da população mundial, há um conseqüente aumento do uso de recursos naturais, da produção de alimentos e bens de consumo em geral. Em detrimento disso, também há o aumento do uso de agrotóxicos em plantações destinadas à fabricação de alimentos, o aumento da produção das fábricas em geral e emissão de agentes poluidores na atmosfera. Este crescimento perfaz as situações geradores de doenças e acidentes ocupacionais. Seguindo este raciocínio, (MATA E FERREIRA, 2013) afirmam:

“Defensores do uso de agrotóxicos, dizem que eles são seguros e que os resíduos são mínimos e não há evidências que podem fazer mal a saúde – mas em contrapartida, cada vez aparecem mais trabalhos científicos relacionando o uso de agrotóxicos com doenças como câncer, má formação congênitas, mal de Parkinson, depressão, suicídios, diminuição da capacidade de aprendizagem em crianças, ataques cardíacos, problemas mentais e outros de ordem comportamentais”

Ainda neste sentido, da Mata e Ferreira (2013) também afirmam que o uso de agrotóxicos foi estimulado sem a preocupação prévia de orientar os agricultores sobre o risco para a sua saúde, meio ambiente e para os consumidores de forma a criar entre os agricultores um falso conceito que os produtos aplicados são praticamente inofensivos para o meio ambiente e a saúde do ser humano.

Diante destas afirmações, pode-se corroborar que ao citar a prática da diminuição do uso de agrotóxicos, um gestor empresarial estaria contribuindo para a melhoria da saúde e segurança dos trabalhadores envolvidos na atividade e também para o desempenho positivo da gestão ambiental.

2.2 Gestão De Resíduos

Outro cenário que deve ser citado a respeito de saúde e segurança do trabalhador e sustentabilidade é a gestão adequada de resíduos gerados pelos processos produtivos. Quando não há o armazenamento correto dos resíduos em suas diversas formas, sejam elas sólidas, líquidas ou gases, o trabalhador é colocado em risco. Como exemplo desta afirmação, cita-se o descarte de materiais perfurocortantes contaminados com sangue em hospitais; este descarte deve ser adequado, de maneira que não polua o meio ambiente ao colocar estes materiais em contato com o solo e também proteja o trabalhador de possível contato com material biológico contaminado com doenças transmissíveis.

Stephanou (2013) sustenta a afirmação de que os conceitos de sustentabilidade são aplicados rotineiramente nas indústrias como forma de minimizar os impactos ambientais causados pela geração de resíduos sólidos por suas atividades e com isto reduzir seus custos de produção e tornar suas atividades ambientalmente mais

sustentáveis. Geralmente estes impactos são adversos e implicam em danos ao meio ambiente quando não são gerenciados adequadamente.

De acordo com Missiaggia (2013), a aplicação da produção mais limpa em um processo produtivo, a través da gestão dos seus resíduos gerados demonstra a responsabilidade da empresa na preservação da integridade do meio ambiente e sociedade em que está inserida.

2.3 Triple bottom line

À vista dessas corroborações é notável a ligação entre a gestão ambiental e a gestão da segurança do trabalho em uma organização. Neste contexto, é oportuno citar o conceito de Triple Botton Line (TBL); ele se refere aos aspectos econômicos, sociais e ambientais de uma empresa.

(RAELE, 2014) conceitua da seguinte forma:

TBL, ou tripé da sustentabilidade, é um dos conceitos mais importantes quando se trata de sustentabilidade organizacional. Ele se refere aos aspectos financeiros (profit), sociais (people) e ambientais (planet) que uma empresa acarreta ao ambiente. Ou seja, a atividade de uma empresa traz impactos nessas três esferas da vida e, portanto, estas devem ser avaliadas em conjunto no sentido de se empreender o desenvolvimento sustentável. Segundo a teoria que envolve o TBL, apenas uma atividade que responda às necessidades simultâneas dessas três instâncias pode ser considerada uma atividade sustentável.

Diante deste conceito, é notável o elo sócio-ambiental, econômico-ambiental e econômico social, perfazendo o objetivo de estudo deste trabalho.

Segundo Quelhas e Lima (2006) a responsabilidade social de uma organização consiste na decisão de participar mais diretamente das ações comunitárias na região em que está inserida e diminuir possíveis danos ambientais decorrentes do tipo de atividade que exerce. Porém, apoiar o desenvolvimento da comunidade e preservar o meio ambiente não são suficientes para atribuir a uma empresa a condição de socialmente responsável. É necessário investir no bem-estar de seus empregados e dependentes e num ambiente de trabalho saudável, além de dar retorno aos seus acionistas e garantir a satisfação dos seus clientes e/ou consumidores.

2.4 Meio ambiente e saúde e segurança do trabalho

O objeto deste estudo também remete a integração dos sistemas de gestão de saúde e segurança do trabalho, representados pela norma OHSAS 18.001, e gestão do meio ambiente, representado pela norma ISO 14.001.

Analisando-se sob o aspecto empresarial, os objetivos de um sistema de gestão são o de aumentar constantemente o valor percebido pelo cliente nos produtos ou serviços oferecidos, o sucesso no segmento de mercado ocupado (através da melhoria contínua dos resultados operacionais) a satisfação dos funcionários com a organização e da própria sociedade com a contribuição social da empresa e o respeito ao meio ambiente (Viterbo Jr, 1998).

A partir desta percepção de todas as partes interessadas, ou seja, os colaboradores, a sociedade, os clientes e outros, nota-se a abrangência e impacto de um sistema de gestão no contexto empresarial.

Segundo Maffei (2001), as normas ISO 14001 e OHSAS 18001 foram desenvolvidas justamente para permitir a integração, ou seja, essas normas trazem os requisitos específicos para os seus propósitos, sem apresentar requisitos conflitantes com os propósitos de outras normas, o que poderia resultar em um entrave para sua aceitação e disseminação. Utilizando-se requisitos já implantados e alguns conceitos já conhecidos pelas organizações sobre um sistema de gestão, a implantação de um novo sistema de gestão se torna mais ágil.

Isto é, a partir da integração destes dois sistemas de gestão é ainda mais notório o impacto gerado no elo entre a segurança do trabalhador e a sustentabilidade empresarial.

3 | MÉTODOS

Como procedimento deste estudo cita-se o levantamento de dados em um hospital de médio porte do interior de São Paulo, os quais consistiram em observar como a implantação das práticas de gestão da saúde e segurança do trabalho impactaram na sustentabilidade empresarial, em específico foi feita a análise de todas as medidas de saúde e segurança adotadas pela empresa e qual o elo de cada uma delas com a sustentabilidade, permitindo assim visualizar de maneira palpável o objeto deste estudo.

4 | RESULTADOS

A partir da metodologia citada seguem os três dados mais relevantes que foram levantados durante o estudo:

- 1. Medida de saúde e segurança:** A partir de 2014 houve uma intensificação nos treinamentos aos trabalhadores sobre o correto descarte e segregação de materiais perfurocortantes, lixo infectante e lixo comum.
 - **Impactos na sustentabilidade:** destinação correta de resíduos de serviço de saúde, eliminação da contaminação do solo pelo descarte inadequado.
- 2. Medida de saúde e segurança:** todos os carros e utilitários utilizados pela empresa passam por rigoroso controle de manutenção preventiva.
 - **Impactos na sustentabilidade:** diminuição da emissão de CO2 proveniente da combustão do motor dos carros e utilitários.
- 3. Medida de saúde e segurança:** existia uma fonte de ruído, a qual era da centrífuga utilizada para separação do soro contido em amostras sanguíneas. Em 2016 esta máquina foi substituída por outra mais silenciosa, diminuindo a exposição dos trabalhadores ao risco físico ruído.

- **Impactos na sustentabilidade:** o nível de pressão sonora impactava diretamente os colaboradores e eventualmente a vizinhança próxima, com a substituição da máquina a poluição sonora gerada pela mesma foi totalmente eliminada.

5 | CONCLUSÃO

Diante do que foi proposto, foi plausível identificar várias situações em que a segurança do trabalho se relacionou diretamente com a sustentabilidade empresarial. No estudo em questão, foram explanadas as situações mais relevantes encontradas após o levantamento dos dados específicos e a pretensão é desenvolver um estudo com mais detalhes em outros ramos de atividade. A integração dessas duas vertentes que tem se tornado uma necessidade nos dias atuais é uma tendência mundial e que deve ser melhor estudada para que as futuras gerações sejam privilegiadas com a aplicação efetiva dos modelos de gestão que estão se fortificando com o passar do tempo. O objetivo desta análise pode se completar futuramente com o aprofundamento do estudo, abrangendo não só outros segmentos, mas também explorando o envolvimento dos modelos de Gestão Ambiental e Gestão da Saúde e Segurança do Trabalho, normas ISO 14001 e OHSAS 18001, respectivamente.

REFERÊNCIAS

- MAFFEI, José Carlos. **ESTUDO DE POTENCIALIDADE DA INTEGRAÇÃO DE SISTEMAS DE GESTÃO DA QUALIDADE, MEIO AMBIENTE, SEGURANÇA E SAÚDE OCUPACIONAL**. 2001. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- MATA, João Siqueira da; FERREIRA, Rafael Lopes. **Agrotóxico no Brasil: Uso e impactos ao meio ambiente e saúde pública**. 2013. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2013/08/02/agrotoxico-no-brasil-uso-e-impactos-ao-meioambiente-e-a-saude-publica-por-joao-siqueira-da-mata-e-rafael-lobes-ferreira/>>. Acesso em: 01 de maio de 2017.
- MISSIAGGIA, Rita Rutigliano. **Gestão de Resíduos Sólidos Industriais**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sustentabilidade/?p=200>>. Acesso em: 01 maio 2017.
- QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; LIMA, Gilson Brito Alves. **SISTEMA DE GESTÃO DE SEGURANÇA E SAÚDE OCUPACIONAL: FATOR CRÍTICO DE SUCESSO À IMPLANTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS ORGANIZAÇÕES BRASILEIRAS**. Interfacehs: Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente, São Paulo, v. 1, n. 2, p.2-12, 07 out. 2006.
- RAELE, Ricardo. **Sustentabilidade Organizacional: Triple Bottom Line**. São Paulo: Senac, 2012.
- STEPHANOU, João. **Gestão de Resíduos Sólidos: UM MODELO INTEGRADO QUE GERA BENEFÍCIOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E AMBIENTAIS**. 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/sustentabilidade/?cat=15>>. Acesso em: 01 maio 2017.
- VITERBO JR., Ênio. **Sistema Integrado de Gestão Ambiental**. 1998. 2 ed., São Paulo: Editora Aquariana, 224 p.

O SILENCIAMENTO DA ESCOLA FRENTE A HOMOFOBIA

Helder Júnio de Souza

Secretaria de Educação de Minas Gerais

Sabará – Minas Gerais

Adla Betsaida Martins Teixeira

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educação

Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Questões relacionadas à discussão sobre a homossexualidade tem-se ampliada na atualidade, sobretudo em relação à concretização dos direitos, tornando-se necessário abrir um diálogo sobre a temática no ambiente escolar. Porém, esse diálogo é também um desafio, já que busca quebrar padrões vinculados à questão de gênero, garantindo assim o direito à vivência da sexualidade. Nesse contexto, o presente artigo busca compreender a violência velada, dentro do ambiente escolar, àqueles jovens que têm uma orientação homossexual (não se anulando as outras formas – bi/trans). A escola tem como uma de suas metas formar o indivíduo para a vivência ética e cidadã. Mas quando se trata sobre orientação sexual, a escola remete a um espaço em que são reforçados os valores heterossexuais e que geram exclusão daqueles que não se enquadram à heteronormatividade (LOURO, 2013; JUNQUEIRA, 2009; TEIXEIRA, 2010). Dessa forma, muitas vezes a escola

tende a silenciar frente a homofobia ou justificando como brincadeira que não deve ser levada a sério (LOURO, 2013; JUNQUEIRA, 2009). Por isso, a necessidade de se dialogar com os conceitos relacionados à orientação/ identidade sexual e suas implicações na escola e conseqüentemente na sociedade. Trazer o diálogo sobre sexualidade/diversidade sexual na escola, e com ele todo o processo de criação social dos padrões/exclusões, não é apenas um ideal, mas uma realidade necessária, já que há muitos alunos que ainda sofrem diversas formas de violência velada. Mais que isso, significa reconhecer e respeitar o outro como sujeito de liberdade e direitos dentro da escola e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVES: Heteronormatividade, homofobia, ambiente escolar, direitos.

ABSTRACT: Issues related to the discussions on homosexuality have been widened recently, especially in relation to the recognition of rights, making it necessary to start a dialogue about the subject in the school environment. However, this dialogue is also a challenge, since it seeks to break patterns connected to gender issues, thus, guaranteeing the right to experience sexuality. In this context, this article tries to understand the veiled violence, within the school environment, towards those young people who have a homosexual orientation (not

annulling the other forms - bi / trans). The school has, as one of its goals, to form individuals to experience ethics and citizenship. But when it comes to sexual orientation, it becomes a place where heterosexual values are reinforced and it generates the exclusion of those who do not fit into heteronormativity (LOURO, 2013; JUNQUEIRA, 2009; TEIXEIRA, 2010). In such way, schools often tend to be negligent regarding homophobia by justifying it as a mere joke that should not be taken seriously (LOURO, 2013; JUNQUEIRA, 2009), hence the need to encourage the dialogue on the concepts related to sexual orientation / identity and its implications in school and, consequently, in society. Starting the dialogue about sexuality / sexual diversity in schools, bringing with it the whole process of social creation of patterns / exclusions, is not only an ideal, but a necessary reality, since there are many students who still suffer from many different forms of veiled violence. More than that, it means recognizing and respecting other people as subjects of freedom and rights within schools and society as a whole.

KEYWORDS: Heteronormativity, homophobia, school environment, rights.

1 | APRESENTAÇÃO

O presente artigo busca compreender sobre a diversidade sexual, especificamente a homossexualidade, dentro do ambiente escolar e a forma como são configuradas (ou não) as violências decorrentes por orientação sexual.

Atualmente, a discussão sobre escola/gênero/diversidade sexual tem-se ampliada, ganhando repercussão tanto social quanto politicamente. No caso do presente artigo, quer entender como a escola, que também aqui é considerada uma instituição que não é neutra na transmissão de seus conhecimentos, vislumbra as questões relativas à orientação sexual dentro do seu próprio ambiente, ou seja, dentro da escola. Não se quer aqui anular e nem tampouco ignorar a questão da identidade sexual, muito menos tratar a diversidade sexual de forma simplista. Pelo contrário, entende-se que a diversidade sexual (e com ela todas as questões pertinentes de compreensão sobre o corpo, de identidade, de orientação...) é diversa e flexível. E quando é feito o recorte no ambiente escolar, deve-se levar em consideração os estudantes ainda estão tomando conhecimento acerca de quem são através de suas experiências pessoais/sociais.

É notório, em inúmeros documentos formais bem como legislações vigentes, que a escola tem como uma de suas metas formar o indivíduo para a vivência ética e cidadã. Já no que tange a questão da diversidade sexual/orientação sexual, ainda se tem demonstrado que ela ainda remete a um espaço em que são reforçados os valores que gera exclusão daqueles que não se enquadram à heteronormatividade. Tem-se como exemplo o discurso sobre a imposição de “ideologia de gênero” de um grupo conservador existente no Brasil, que alega que não é papel da escola de se trabalhar essas questões, mas papel que deve ser desempenhado pela família. Vale ressaltar que esse discurso agora encontra-se no campo político, tornando-se no campo educacional a principal bandeira: acabar com o discurso sobre gênero e

diversidade sexual dentro da escola.

A partir de pesquisas e de minha dissertação sobre “a vivência de alunos gays numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará”, que buscou compreender como alunos gays vivenciavam sua orientação sexual dentro da escola, foi feito o recorte especificamente sobre o silenciamento que muitas vezes a escola faz em relação à homofobia e que gera consequências para aqueles que não se enquadram ao padrão heterossexual.

2 | HOMOSSEXUALIDADE: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Para se compreender a criação do termo homossexualidade (e com ele as justificativas de sua marginalização) a sexualidade é entendida aqui como uma construção social, recebendo influência de cada cultura que a constitui. Não se deseja, como expresso por muitos conservadores, que há uma anulação das questões biológicas. Mas acredita-se que os comportamentos e vivências são influenciados desde a tenra idade. Em outras palavras, significa afirmar que a sexualidade, e com ela as questões de gênero, são construídas socialmente.

[...]a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. o segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 2013a, p.11).

Nesse sentido, compreender as relações masculino/feminino faz-se necessário que se tenha uma compreensão de qual cultura se analisa, bem como sua época. Tem-se como exemplo a questão das relações sexuais entre homens viris na Grécia antiga. Para eles, a mesma não era marginalizada, nem tampouco incomum. Pelo contrário, eram práticas comuns em suas realidades, inclusive relatadas em obras filosóficas, como o Banquete, de Platão. Dessa forma, homens tinham relações sexuais com outros homens, mas esse fato não anulava suas relações com mulheres, porém esses homens não podiam demonstrar feminilidade. Vale ressaltar que atualmente há um senso comum que reproduz que o homem ou é heterossexual ou homossexual, não admitindo outra possibilidade de experiência, mas que na prática são bem comuns existirem.

Trazendo para a compreensão de nossa realidade, a sociedade ocidental burguesa e de influência tipicamente cristã, a heterossexualidade foi estabelecida como o padrão a ser seguido, definindo assim sua normalidade. Vale informar que muitos entendem, a partir do senso comum, que ser heterossexual é algo “natural”; no

caso do presente artigo esse termo não é utilizado, pois se assim o fosse, não seria preciso estabelecer mecanismos de poder para se estabelecer a heterossexualidade e vigiar aqueles que não a seguem.

Dessa forma, uma vez estabelecida essa norma (heteronormatividade), as outras relações (homossexual, bissexual, transexual, transgênero...) são colocadas como desviantes do estabelecido. É relevante destacar que a heterossexualidade se agrupa com outras categorias sociais, sobretudo aquelas relacionadas à raça/etnia e classe social. Por isso

a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (Louro, 2013a, p.15).

A concretização dessa heteronormatividade remete especificamente ao XIX: uma época de transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, marcadas pelas mudanças históricas decorrentes das revoluções burguesas e industrial. Com a concretização do capitalismo, a classe burguesa torna-se detentora do poder, estabelecendo “novas” ideologias dentro da sociedade, dentre elas o conceito de heterossexualidade/homossexualidade. Louro, ao se referir a esse processo histórico e à classe burguesa, informa que “a heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir” (2009, p. 89). Como se percebe a afirmação da heterossexualidade é firmada a partir da sua negação, reduzindo assim todos aqueles que se enquadram no padrão da homossexualidade. Sobre a necessidade de afirmação da heterossexualidade, Rios acrescenta “que a evolução das sociedades caminha rumo à consagração da conjugalidade heterossexual monogâmica, vê na homossexualidade o risco e a manifestação da desintegração da sociedade e da civilização” (2009, p. 63).

No entanto, para que a heteronormatividade seja definida, é necessário que instituições a transmitam, reforçando tal ideologia, definindo-a como padrão correto a ser seguido dentro da sociedade. Dentre as instituições relevantes nesse processo, pode-se citar a igreja, a família e a escola.

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (Louro, 2013a, p.25).

Tais instituições têm como princípio básico reforçar a ideia de que ser heterossexual é algo natural. Acrescenta Louro

a despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca intencionalmente, através de múltiplas

estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura (2013a, p.25).

Nessa intencionalidade em “fixar” uma identidade masculina ou feminina normal, a escola desenvolve um grande papel nessa estrutura, colaborando assim na formação da identidade heterossexual. Porém, como esclarece Louro (2013a), a escola tem a função de incentivar o padrão estabelecido como normal por um lado e por outro deve buscar adiar a curiosidade pela sexualidade o máximo possível, preferencialmente para a vida adulta.

3 | ESCOLA E HOMOSSEXUALIDADE: DILEMAS E DESAFIOS

Quando se discute sobre o papel e a importância da educação dentro da sociedade contemporânea, é ímpar a verificação de que ela está voltada para a formação da vida em sociedade, dando base para uma formação humana e cidadã. Em uma sociedade democrática de direito, a educação desempenha um papel fundamental na construção desse princípio. Souza (2017, p. 38-39) explicita que:

a escola torna-se um espaço em que se constroem/reforçam inúmeras regras de convivência necessárias para a vida em sociedade; e, numa sociedade democrática, onde todos são iguais perante a Lei, a escola não pode representar um espaço de exclusão, mas de liberdade e respeito.

Seffner (2009, p. 132) colabora ao informar que a escola

é o local onde os alunos podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. O estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não devem, portanto, ser admitidos no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a escola se torna o ambiente propício da convivência humana, das diversas trocas de experiências, não se limitando apenas ao nível do conhecimento escolar; mas é também o ambiente que deve ser capaz de trabalhar os inúmeros conflitos, sejam eles pessoais, sociais, culturais, dentre outros. Um dos conflitos existentes é o que diz respeito à sexualidade dentro do ambiente escolar.

Teóricos (FOUCAULT, 1988; JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2009, 2013^a, 2013^b; BORTOLINI, 2011) reforçam que a escola é o ambiente de construção do conhecimento, porém, nesse espaço, busca-se adiar questões relacionadas à sexualidade, retardando sua discussão o máximo possível. Dessa forma, tal como explicita Foucault (1988) no livro História da Sexualidade, a escola, juntamente com outras instituições de controle, tem um papel central em relação ao ensinamento da heteronormatividade, estabelecendo os padrões de masculinidade e feminilidade desde a inserção da criança na escola.

Se por um lado a escola tem o papel de formar cidadãos, devendo colaborar na redução da desigualdade; por outro lado, ao adiar a discussão sobre a sexualidade, em específico a diversidade sexual, ela silencia uma diversidade que tem dentro dela.

Nesse sentido, nascem algumas questões pertinentes ao tema: Se a escola é o ambiente da pluralidade, não seria esse um ambiente propício para se trabalharem questões relacionadas à diversidade sexual? Se na escola há um trabalho voltado para esse assunto, haveria alguma disciplina específica para desenvolvê-lo? E se trabalhada, como é trabalhado um assunto tão atual, porém polêmico, dentro da escola? Por outro lado, se a diversidade sexual não é trabalhada, quais os motivos que anulam essa discussão? Preconceito? Falta de formação pedagógica? Falta de material didático pedagógico? Desinteresse? Pressão social? Medo do “desconhecido”? E como ficarão essas questões, que são pouco trabalhadas, em relação ao discurso político que está sendo implantado atualmente, ou seja, uma escola que não dialogue sobre sexualidade?

Nesse processo de formação, como já citado, a heteronormatividade é ensinada das mais diversas formas nas rotinas da escola. Nelas, “meninos e meninas são expostos a mensagens sobre como devem se comportar, sobre o que se espera deles e delas, ou o que lhes é permitido ou proibido e, mesmo do que é “normal” a cada um gostar” (TEIXEIRA, 2010, p. 41). Rotinas como brincadeiras reforçam posturas dentro da escola, na qual o menino irá desenvolver sua “virilidade” e a menina sua “sensibilidade”. Tem-se como exemplo os brinquedos a utilização de carrinhos e bola de futebol para o sexo masculino e o uso de bonecas e utensílios para a casa para o sexo feminino, indicando o desenvolvimento de quais os papéis devem ser seguidos. Felipe afirma que “o brincar e o brinquedo são, portanto, nesse contexto, um instrumento de poder que é acionado constantemente para definir/produzir determinadas formas de gênero” (2009, p.150), na qual as “temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola” (JUNQUEIRA, 2009, p.30). Não se pode deixar de informar (e esperar quais serão as medidas adotadas) que no início da gestão do presidente Bolsonaro, a pasta da Educação já definiu que temas relacionados à “ideologia de gênero” deverão ser suprimidas da escola, utilizando discursos como “menino veste azul e menina veste rosa” (Damares Alves, ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos) ou justificativas que essa fala foi metafórica, apenas para informar aquilo que é “natural”. Como explícito, a heterossexualidade mais do que ensinada na escola, é vivenciada por todos ali presentes como algo normal ao ser humano, excluindo assim as diversidades existentes.

Nesse campo de avanços e retrocessos sobre a questão da diversidade sexual (e com ela questões relativas à orientação sexual, identidade de gênero...) vale informar alguns caminhos já percorridos para reduzir o preconceito. Pode-se citar como avanços os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que afirmaram que a escola deve ter como princípio geral “a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, p. 27). Especificamente no PCN sobre a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, há um direcionamento acerca da necessidade

de se trabalhar a sexualidade com os alunos. Outro fato relevante foi o lançamento em 2004 da primeira política pública voltada para questões LGBT, denominado de “Brasil sem Homofobia”, que trouxe inclusive questões voltadas para a necessidade de se trabalhar o tema da diversidade sexual dentro da escola. A partir desta política, foram desenvolvidas inúmeras atividades de capacitação e sensibilização sobre o assunto.

Porém, como ressalta Souza (2017), esse início de visibilidade da diversidade sexual enquanto política, fez com que houvesse uma pressão política de bancadas “religiosas e tradicionalistas”, utilizando o argumento que sexualidade é uma questão que deve ser responsabilidade da família e não da escola. Recentemente, verificou-se a retirados termos “gênero” e “orientação sexual” na 3ª versão da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) por pressão política. Ressalta-se que:

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e sub sequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores como Scala, afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero. (REIS & EGGERT, 2017, p. 17).

Nessa perspectiva, Rios e Santos (2008, p. 339) explicitam que “parece-nos fora de dúvida que esse silêncio tem impacto negativo no que diz respeito à diversidade sexual”. Assim, se por um lado há um silenciamento nos livros didáticos em relação à diversidade sexual dentro do ambiente escolar, por outro lado, esse silenciamento traz um impacto negativo, seja por não dialogar sobre esse tipo de diversidade, seja por ignorar aqueles que não se enquadram à heteronormatividade social. Acrescentam que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) se “revele tímido, quando não insuficiente e incapaz, diante do desafio democrático que é superar o heterossexismo e suas consequências discriminatórias, objeto de análise e denúncia por meio do conceito de homofobia” (p.340).

Como retrocessos, além das falas que reduzem a questão da sexualidade, da discussão de gênero e de questões relevantes à compreensão sobre a diversidade sexual existente, pode-se citar o desaparecimento da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) estabelecido em 02/01/2019 pelo ministro da Educação, criando subpastas específicas, não se estabelecendo especificamente uma subpasta para questões LGBTQ. No caso da SECADI, a mesma foi criada para

orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, **orientação sexual**, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social (SECADI, 201?, grifo nosso).

Como se percebe, a antiga Secretaria tinha como um de seus objetivos a questão da orientação enquanto uma política pública que deveria ser trabalhada dentro das

escolas. Já com a criação das novas subpastas, o grande receio dos teóricos que trabalham gênero/diversidade sexual é que a questão LGBTQ seja retirada totalmente da escola, como já foi informado por vários representantes do governo, sejam eles o próprio presidente ou o ministro da Educação, argumentando que esse fato está ligado à imposição marxista cultural dentro das escolas, ao se impor uma “ideologia de gênero”.

Ressalta-se aqui que

A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação).

Nessa dificuldade de se dialogar sobre sexualidade, especificamente sobre questões de gênero, os profissionais da educação deixam esse diálogo para segundo plano ou nem se pensa no mesmo. Junqueira afirma que

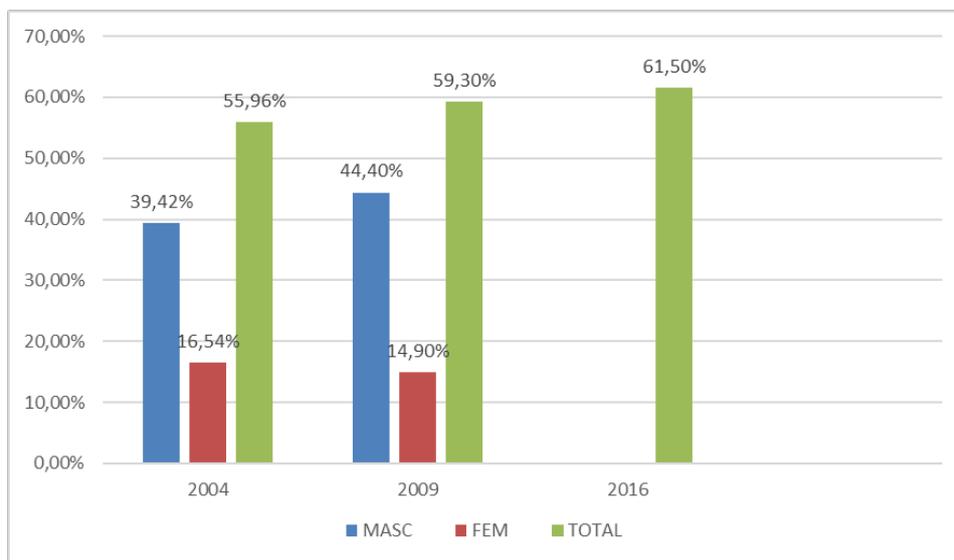
ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossa intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (2009, p.13).

Essa informação também refletiu tanto em relação aos alunos quanto aos seus pais, demonstrando assim um preconceito “velado” dentro do ambiente escolar, já que não se dialoga sobre o presente tema.

4 | HOMOFOBIA CONCRETIZADA EM FORMAS DE “BRINCADEIRAS” E/OU SILENCIAMENTO

Se a escola ainda demonstra uma dificuldade em se trabalhar sobre as questões da diversidade sexual dentro do seu ambiente, como ficam aqueles que não se encaixam à heteronormatividade? Eles apontam para a existência de uma homofobia dentro da escola? Ou a questão da orientação sexual não os diferencia enquanto estudantes?

A partir da pesquisa de Souza (2017) que buscou compreender a vivência de alunos gays dentro do ambiente escolar em sua pesquisa, fazendo uma comparação da fala dos entrevistados gays com a entrevista de professores e alunos da escola, para verificar até que ponto há ou não uma violência na escola por orientação sexual. Nesse sentido, o mesmo traz dados de pesquisas feitas no Brasil e com datas distintas (2004, 2009 e 2016) sobre a opinião de alunos que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe. Eis os resultados analisados por Souza (2017, p.44):



Opinião de alunos que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe

Como se verifica, ao longo de 12 anos os resultados das pesquisas analisadas demonstraram que dentro do ambiente escolar muitos alunos não gostariam de ter homossexuais como colegas dentro da sala de aula. Isso aponta para uma existência de uma homofobia.

A partir da pesquisa de Souza (2017), demonstrou-se que há no ambiente escolar uma homofobia que muitas vezes é velada ou justificada como brincadeira, sobretudo ao se utilizar termos pejorativos como bichinha, viado ou outro.

Muitos professores desempenham uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam brincadeiras, coisas sem importância (ABRAMOVAY et al, 2004, p. 277).

Sobre essas “brincadeiras”, os entrevistados disseram que os termos tinham sempre o objetivo de diminuir-los, informando que não se sentiam confortáveis ao ouvirem tais termos. Afirma um que “na minha época de escola eu sempre fui muito contido. Era aquela coisa que ninguém podia saber. Mas muitos apelidos sempre apareciam. Era viadinho, bichinha, boiola e até bichola”(José, 19 anos). Na conversa, o mesmo informa que o simples fato de gostar de dançar já fazia com que os alunos o diminuíssem verbalmente perante a escola.

Em relação aos termos e a forma como são encarados pelas pessoas que estão presentes no ambiente escolar, a pesquisa da UNESCO contribui na análise informando que inclusive o corpo docente comunga dessa violência através do silenciamento ou por tentarem dialogar com os alunos, mas os mesmos levarem para a brincadeira.

Alguns professores comentam que, apesar de abordarem a questão da homossexualidade pelo lado do respeito humano, é bastante difícil lidar com o assunto, pois os alunos sempre levam para a brincadeira. Já outros assumem uma postura de distanciamento e assim de cumplicidade passiva com a violência contra jovens tidos como homossexuais – cada um é, pode ser como quiser ou como um tema que não é de sua alçada. Dessa forma, omite-se o debate sobre assuntos

que são engendrados por preconceitos e discriminações, quando muito pregando uma abstrata tolerância, em que cada um poderia ser o que quisesse, quando, na prática, não é isso que ocorre. (Abramovay et al, 2004, p. 288)

Como se percebe, é comum que o uso de tais termos seja visto tanto como uma brincadeira quanto como uma forma que não é dada a devida importância tanto para os professores quanto para o corpo técnico administrativo da escola. Em relação a essa questão, um entrevistado informou que “se os professores passavam um sermãozinho básico era demais” (João). O mesmo entrevistado esclarece que as “brincadeiras” foram crescendo, tornando-se rotineiras, na qual

já estava começando a me admitir[a partir do nono ano] pras pessoas e a cada vez mais as zuações ficavam maiores(...) chegando ao bullying (...) era época de msn e eu recebi mensagens de alguém RECHADAS de insultos sobre mim. Eu nem me lembro o que eles diziam, mas eram coisas horríveis. Acho que tinham até ameaça de violência física, se não me engano (João).

Nota-se que os termos usados não só representaram uma violência física, mas geraram uma violência psíquica na época, pois o mesmo não consegue lembrar quais eram os termos, mas deixa claro e preciso que as mesmas estavam RECHADAS de insultos. Perguntado sobre qual a postura da escola, o entrevistado informou que “quando o caso foi levado pra escola, X[coordenadora] foi quem deu apoio total a causa, pois quando chegou em Y[diretora e proprietária] ela disse que o acontecimento não era da escola. Então ela não tinha muito o que fazer (João). Outro informa que

fui para sala da diretora e vice diretora , as únicas coisas que recebi de resposta foi: “O preconceito sempre vai existir. Então o jeito é superá-lo”. Reclamei que tinha as brincadeiras sem graça, não foi aquele resultado rápido da escola. Alguns professores tocavam no assunto de homossexualidade. Uma vez a supervisora me chamou. Fui até a sala dela [e] ela conversou sobre preconceito e tals. Mas assim mesmo conversava e resolvia pouco.(Joaquim)

Como se percebe, é dada pouca (ou nenhuma) atenção pela escola em relação às reclamações e posturas dos alunos que se sentem constrangidos por determinados, havendo o que os autores (LOURO, 2009, 2013a; JUNQUEIRA, 2009, dentre outros) definem como o silenciamento que a escola tem frente à homofobia.

Por isso a necessidade não só de dialogar sobre o tema da homossexualidade, mas também de criar novas possibilidades para que aqueles que não se identificam com a norma sexual estabelecida como normal possam vivenciar sua sexualidade dentro do ambiente escolar. “É importante criar, nos espaços de formação, oportunidades de fala e de reflexão com vistas a fornecer recursos simbólicos às pessoas envolvidas nos encontros e nos desencontros com a diferença” (JUNQUEIRA, 2009, p.29).

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também ter consciência que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI traz consigo inúmeras discussões acerca de assuntos diversos. Dentre eles, aparece o discurso sobre a sexualidade, especificamente vinculado à orientação sexual. Novelas, jornais, revistas, músicas... já trazem em si tal temática, demonstrando não só os preconceitos ainda latentes acerca do tema, mas sobretudo a necessidade de dialogar sobre.

A escola aparece aí com um papel ímpar em tal discussão, já que a mesma tem fator preponderante na formação/informação dos sujeitos ao longo da vida. Como reprodutora do padrão da heterossexualidade (homens brancos cristãos de classe média) a escola se depara atualmente com o universo da diversidade, seja de crenças, etnias, orientação sexual...

Trazer o diálogo sobre o tema da homossexualidade na escola, e com ele todo o processo de criação social dos padrões/exclusões, não é apenas um ideal, mas uma realidade necessária, já que há muitos alunos que ainda sofrem diversas formas de violência velada. Mais que isso, significa reconhecer e respeitar o outro como sujeito de liberdade e direitos dentro da escola.

Para isso, é relevante que os sujeitos inseridos na escola compreendam os problemas decorrentes da orientação sexual, desenvolvendo outros meios (debates, relatos de vida, projetos...) para se sensibilizar sobre a diversidade sexual existente na sociedade.

Ao se compreender o espaço escolar como um ambiente também da diversidade sexual, a escola colabora não somente em formar cidadãos para a prática da igualdade e da liberdade, mas também é capaz de desenvolver o respeito perante aqueles que foram excluídos e que ainda sofrem discriminação devido à sua orientação sexual divergente da heterossexual.

Portanto, a diversidade sexual na escola não é apenas um ideal, mas uma realidade necessária, já que há muitos alunos que ainda sofrem diversas formas de violência velada. Mais que isso, significa reconhecer e respeitar o outro como sujeito de liberdade e direitos dentro da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.01, n. 123, p. 27-37, ago. 2011.

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

Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Tema Transversal: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> Acesso em 30 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf> Acesso em 30 de outubro de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>> Acesso em 30 de outubro de 2015.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD/UNESCO, 2009. p. 141-158. (Coleção Educação para Todos, v. 32).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 7ª ed.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, Coleção Educação para Todos, vol. 32. p. 85 – 93.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, Coleção Educação para Todos, vol. 32. p. 85 – 94

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. 3 ed. p. 35 – 82.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

RIOS, Roges R; SANTOS, Wederson. **Diversidade sexual, educação e sociedade**. Reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. Psicologia Política, 2008, 8(16), 325-344.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD/UNESCO, 2009. p. 125 – 140. (Coleção Educação para Todos, vol. 32).

SOARES, Paula Regina Costa Ribeiro; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, Coleção Educação para Todos, vol. 32. p. 183 – 212

SOUZA, Helder Júnio de. **A vivência de alunos gays numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará**. Belo Horizonte, UFMG, 2017. 117p. Dissertação (mestrado) do Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. “De princesa a cachorra”. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida M. Teixeira; ALCÂNTARA, Flávia (Org.). **Conversando na escola com elas e eles**: para além do politicamente correto. Aparecida-SP: Idéias & Letras, 2010. p. 21-24.

REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Andrea Oliveira D’Almeida

Universidade Católica do Salvador – UCSAL
Salvador - Bahia

RESUMO: O texto discute Educação e Políticas Educacionais, sob o enfoque jurídico, através da análise de dois grandes marcos legais: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96. Debate a Gestão Democrático-Participativa e as suas implicações, ressaltando a importância da participação da comunidade escolar e local no processo da gestão educacional e da conquista da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola pública. Apresenta a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da cidadania através da educação como fatores resultantes da implantação de uma gestão democrático-participativa e da realização da função social da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrático-participativa. Escola pública. Qualidade de ensino. Cidadania

ABSTRACT: The text argues Education and Educational Policies, under the legal approach, through the analysis of two great legal landmarks: the Federal Constitution of 1988 and the Law of Lines of direction and Bases of National Education - LDB/96. It has debated the

Democratic Management and its implications, having stood out the importance of the participation of the school and local community in the process of educational management and of the conquest of the pedagogical, administrative and financial autonomy of the public school. It presents the improvement of the quality of education and the promotion of the citizenship through the education as resultant factors of the implantation of a democratic-participative management and of the implementation of the social function of the public school.

KEYWORDS: Democratic-participative management. Public school. Quality of education. Citizenship

1 | EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Desde a década de 90, as políticas educacionais têm dado ênfase na melhoria do sistema de ensino e da escola pública, visando à formação de cidadãos éticos, competentes, críticos e comprometidos com a realidade social.

Para analisar as atuais políticas públicas em educação é necessário estabelecer como marcos centrais a Constituição Federal de 1988 – CF88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96).

Nesse sentido, pode-se afirmar que:

O capítulo da educação na Constituição de 1988 é o mais detalhado de todos os textos constitucionais anteriores que, de uma forma ou de outra, trataram da educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases, por sua vez mantém o espírito da Carta Magna, detalhando seus princípios e avançando no sentido de encaminhar orientações gerais para o sistema educacional. A importância de conhecer a base legal decorre do fato de que esta, embora por si não altere a fisionomia do real, indica um caminho que a sociedade deseja para si e quer ver materializado (VIEIRA, 2006, p. 29).

O Art. 205 da Constituição Federal define a educação da seguinte forma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Resta claro que a própria Carta Constitucional determina que a educação seja um dever do Estado, da Família e da Sociedade que será efetivado, conjuntamente, visando à construção da cidadania e à inserção no mercado de trabalho.

Maria da Glória Gohn (2009, p.36) alerta que:

A escola pode ser pólo de formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada, e as lutas pela educação, o alicerce dessa nova história. A participação da sociedade civil nas lutas pela educação não é para substituir o Estado, mas para que este cumpra seu dever: o de propiciar educação de e com qualidade para todos.

A Lei nº 9394/96 – Nova LDB, apesar de surgir no Brasil num contexto político econômico de uma sociedade globalizada e neoliberal, traz em seu bojo o ideal de um sistema educacional mais democrático e inclusivo, mesmo esbarrando, em muitos momentos, nas limitações e entraves de ordem Financeira.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90) garante o acesso e a permanência das crianças à escola e possibilita, também, o acesso dos alunos, pais e professores à elaboração das propostas educacionais da escola.

O Art. 53 do ECA determina o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Para Oséias Oliveira (2006), o ECA conclama a sociedade civil, o Poder Público e a família para a responsabilidade de garantir o cuidado e a proteção infanto-juvenil, sendo um instrumento legal de grande importância para a preservação dos direitos e manutenção dos deveres das crianças e adolescentes brasileiros.

A educação pode ser entendida como um processo civilizatório que forma o indivíduo para a vida e para o trabalho, começando em casa com a família e prosseguindo na escola, a partir dos valores culturais da comunidade, segundo Carlos Alberto Xavier (2005).

Dentre os vários princípios que regem o ensino brasileiro, elencados no Art. 3º da LDB/96, ressalte-se a importância da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da valorização do profissional da educação escolar, da gestão democrática do ensino público e da vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais como indispensáveis para a construção da cidadania através da

educação.

2 | GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO

Desde o início da década de 80, o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas vem encontrando espaço e apoio nas reformas educacionais e na legislação (LÜCK et al., 2005).

A CF 88 e a LDB/96 dispuseram sobre a gestão democrática do ensino público como um dos princípios norteadores da educação brasileira e as legislações dos sistemas de ensino Estaduais e Municipais, a partir de então, implementaram a descentralização administrativa, a eleição dos diretores, a gestão colegiada, a participação da comunidade escolar e local, a autonomia das escolas, visando garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino, ou seja, uma escola pública de qualidade, democrática e cidadã para todos os brasileiros.

Segundo Luciana Marques (2006), desde 1980, as forças progressistas reivindicaram que a gestão escolar seja democrática, combatendo o centralismo, o autoritarismo e as práticas clientelistas e excludentes, seja participativa atribuindo responsabilidades à comunidade escolar e local contribuindo para a construção da cidadania.

Marques (2006), também, afirma que:

Neste cenário nas décadas de 80 e 90, parece ganhar força, tanto em nível acadêmico como no das políticas educacionais, a discussão da democracia participativa como forma de garantia da democratização das relações que se estabelecem na escola, particularmente, em sua gestão. No entanto, percebe-se que o tema não se apresenta de forma consensual. Se para os defensores da agenda neoliberal a defesa da participação se coloca com o fito da desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, para os setores progressistas a democracia participativa é entendida como forma de alargamento dos direitos sociais.

Marques (2006) acrescenta, ainda, que as políticas educacionais, que visam implementar a democracia em escolas da rede pública, buscam, também, construir um espaço público democrático em resposta aos anseios da sociedade civil que exerce o controle social sobre a escola pública e a educação através da gestão democrático-participativa do ensino que é um fator essencial à transformação da sociedade.

A gestão democrática, para Carmem Bahia (2008, p.119), “é uma forma de gerir uma instituição, de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia”.

A gestão democrática da escola pública visa melhorar a administração, o gerenciamento da escola e a qualidade do ensino público (ANTUNES, 2002).

Katia Freitas (2000) traça o perfil dos gestores educacionais no sistema e na escola pública, ressaltando que eles devem desenvolver habilidades para planejar, identificar e resolver, problemas, de modo participativo, em gestão financeira, em liderança democrática, currículo e relações interpessoais.

De acordo com Carlos Roberto Cury (2005), a gestão democrática da educação

“é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

3 | PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA ESCOLAR

A participação possui estreita vinculação com o processo de descentralização e pode ser um mecanismo indispensável à democratização do poder público, constituindo-se num espaço vital para o fortalecimento da cidadania (JACOBI, 2000).

Maria Célia Dalberio (2008) acredita que a democracia na escola somente será real e efetiva quando contar com a participação da comunidade escolar e local, planejando, discutindo, refletindo, decidindo, acompanhando as questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

José Carlos Libâneo (2004, p.102) destaca que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação.

Os Arts. 13 e 14 da LDB/96 tratam da participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar e local no Plano Diretor da Escola – PDE, no Plano Político Pedagógico – PPP, através de conselhos escolares ou equivalentes.

Katia Freitas (2000, p. 288) ressalta que:

A referida legislação educacional dos 12 últimos anos do século XX (Constituição Federal/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96,) incluiu novos personagens como corresponsáveis diretos pela educação e demandou participação ativa das comunidades escolar e local, dos conselhos escolares e dos professores na elaboração do projeto pedagógico e na tomada de decisões relativas a temas de importância capital para a escola. O mesmo espírito de colaboração está expresso também no Decreto 6.094/07 que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Convocar a participação da comunidade escolar e local significa ouvir gestores, professores, funcionários, alunos, pais, familiares, moradores do bairro, enfim, toda a chamada equipe escolar.

Lück et al. (2005) frisa que é necessário preparar a comunidade escolar para a gestão democrática, capacitando os integrantes da comunidade e que os gestores escolares devem promover um ambiente propício à participação plena no processo social escolar, contribuindo para o desenvolvimento da consciência social crítica e sentido de cidadania.

O Art.15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional confere às escolas públicas autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Denota-se que a autonomia escolar é construída a partir da participação ativa e efetiva da comunidade escolar e local nas esferas pedagógica, administrativa e

financeira.

A autonomia escolar não se resume à eleição direta dos diretores, pois existem, além da eleição, diversos instrumentos democráticos que possibilitam o exercício da autonomia na escola como: o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Classe, dentre outros.

Em relação à importância da eleição direta dos diretores da escola pública, Heloísa Lück (2000, p. 22) diz que:

A escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando, assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos.

Quanto ao Conselho Escolar, tido como uma das principais estratégias da gestão democrático-participativa, ele pode ser considerado como um órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador das questões pedagógicas, administrativas e financeiras relativas à escola. Trata-se de um espaço institucional de diálogo, reflexão e discussão entres os vários membros-conselheiros, possibilitando a gestão democrático-participativa da escola pública e contribuindo para o aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico da escola, a melhoria da qualidade do ensino e à promoção da cidadania.

O Conselho Escolar é formado pelo diretor, representantes dos professores, de funcionários da escola, pais alunos e membros da comunidade local que deliberam sobre o gerenciamento, funcionamento da escola, a eleição dos diretores, a elaboração do Plano Diretor da Escola - PDE e a construção e constante reconstrução do Plano Político Pedagógico - PPP.

OPDE trata das questões administrativas, financeiras e pedagógicas que envolvem a escola e o PPP dispõe sobre o processo ensino-aprendizagem, vislumbrando uma melhor qualidade da educação.

O Conselho Escolar participa de todas as etapas do PPP, desde a elaboração, aprovação, execução até a avaliação, transformando o plano pedagógico nem legítimo instrumento democrático que direciona os rumos da escola em relação à proposta pedagógica, ao currículo, à qualidade do ensino, dentre outras questões relevantes.

Para Maria Célia Dalberio (2008, p. 5), o PPP:

[...] orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas da ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares.

Por fim, evidencia-se que, o Conselho Escolar, ao cumprir a sua função fiscal, exerce o controle social na escola pública que possui autonomia de gestão financeira.

O Conselho de Classe, segundo Dalberio (2008, p. 7), deve se preocupar em: “como o processo ensino-aprendizagem acontece, conduzindo a avaliação da

aprendizagem do aluno, mas também do trabalho do professor e da equipe escolar como um todo.”

Dalberio (2008, p. 7), também, esclarece que:

[...] a instituição de associação de Pais e Mestres torna-se oportuna para incentivar as famílias a participarem da escola, não só nas festas ou com trabalho, mas discutindo, refletindo e buscando soluções para seus problemas. Mas, para tanto, é preciso dar oportunidade de participação aos pais e esclarecê-los e convencê-los da importância de sua participação interventiva.

Por fim, o Grêmio Estudantil é uma organização colegiada que deve ser participativa e dinâmica, onde os estudantes aprendem a ler criticamente o seu mundo, conhecer e lutar pelos seus direitos, cumprir os seus deveres, enfim, aprender a ser cidadão (DALBERIO, 2008).

4 | QUALIDADE DE ENSINO E CIDADANIA

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001) tem como objetivos:

- a-) a elevação global do nível de escolaridade da população;
- b-) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- c-) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- d-) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (PNE, 2001, p. 16).

Genuíno Bordignon (2005, p. 12) afirma que:

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas se coloca hoje como um dos fundamentos da qualidade da educação, como exercício efetivo da cidadania. E aqui se situa um dos maiores desafios dos educadores: a democracia, assim como a cidadania, se fundamenta na autonomia. Uma educação emancipadora é condição essencial para a gestão democrática. Escolas e cidadãos privados da autonomia não terão condições de exercer uma gestão democrática, de educar para a cidadania. A abordagem da gestão democrática do ensino público passa pela sala de aula, pelo projeto político-pedagógico, pela autonomia da escola.

Um ensino público democrático visa garantir tanto o acesso, quanto a permanência dos alunos na escola, evitando, assim, a evasão, o abandono dos estudantes e a repetência. Entretanto, para atingir tal fim, é indispensável que o ensino tenha qualidade educacional e social para que a escola pública possa cumprir a sua função social.

De acordo com Katia Freitas e Sônia Pilla (2006, p.18), “a máxima ‘oportunidades para todos’ só é inclusiva se considerar que pessoas diferentes, com dificuldades e experiência distintas, precisam alcançar de fato os mesmos patamares de educação de qualidade”.

A gestão democrática da escola, a formação e a valorização dos educadores são fatores determinantes para a qualidade social que, segundo Pablo Gentili (1998) deve estar associado à qualidade educacional, formando, assim, sujeitos críticos, criativos e preparados para o pleno exercício da cidadania.

Anísio Teixeira, educador baiano e pensador de porte e renome internacionais, defendia a reconstrução educacional através de uma escola pública de qualidade para todos sem distinção, ricos e pobres, enfim, todos com igualdade de oportunidades. Ele sofreu influência do pensamento de John Dewey que compreendia a educação como único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática.

Teixeira (1994) foi um dos precursores da visão Deweyana no campo educacional brasileiro e segundo ele, só existirá democracia, no Brasil, quando se montar no País a máquina que prepara as democracias que é a escola pública, instituição conscientemente planejada para educar (voltada para a iniciação intelectual e no trabalho), de formação de hábitos de conviver, de participar de uma sociedade democrática, justa e igualitária, cujo soberano é o próprio cidadão.

Clarice Nunes (2000, p.9) considera que:

Realçar a contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira é, de certa forma, prestar uma homenagem não apenas a este grande educador, que pagou um alto preço pela defesa concreta e intransigente de que a educação não é privilégio, mas também tratar a educação de ângulo que mais a dignifica: o do direito social e da democratização de um ensino de qualidade, o da pesquisa qualificada e comprometida com os problemas sociais, o da organização de homens e instituições a serviço da reinvenção da ciência, da cultura e da política, da própria sociedade brasileira.

Anísio Teixeira foi pioneiro em implantar escolas públicas no Brasil, conclamando todos à reflexão de que somente uma escola de qualidade, democrática e cidadã, garantirá o progresso do país. Portanto, afirmar a contemporaneidade de seu pensamento significa acreditar na possibilidade da construção da cidadania através da educação, ou seja, de uma escola pública democrática, cidadã e de qualidade para todos.

A escola deve ser um espaço de convivência democrática, onde as crianças podem aprender a viver e a conviver com a complexidade dos dias atuais e onde os educadores podem praticar e difundir os princípios da vida cidadã, tornando-se, deste modo, numa verdadeira Escola Cidadã.

Portanto, segundo Dorneles, Vitale e Pinto (2006, p. 104):

É nesse sentido que as lições de Paulo Freire e da Educação Popular ganhou força, evidenciando a íntima relação entre educação e cidadania, isto é, entre um processo que, por um lado, desenvolva aprendizagens para a compreensão da realidade em que vivemos, extremamente complexa, e que, por outro, permita a reflexão sobre as formas de intervir sobre ela.

Francisco Weffort (1995, p. 99) entende que:

A escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que

participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil.

Desse modo, a escola pública poderá não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também, poderá ser um espaço privilegiado para o exercício da democracia participativa e da cidadania consciente e comprometida com a transformação social (MEC/SEB, 2005).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Araújo, Pluig e Arantes (2007), o ideal é que o entorno da escola se transforme em espaços de aprendizagem, de promoção e de garantia de direitos, deveres e da cidadania, rompendo os limites físicos dos muros escolares, incorporando os recursos da cidade e, prioritariamente, do entorno escolar. E, isso, pressupõe uma nova maneira de pensar o papel da escola, mudando de paradigma, revisando os papéis dos diferentes agentes educacionais e proporcionando uma abertura da escola para acolher a diversidade da população que a compõe, tornando-se, então, parte integrante da vida dos estudantes e da comunidade local.

A escola pública tem como função social formar pessoas, construindo valores, atitudes e conhecimentos capazes de torná-los cidadãos críticos, éticos e participativos. Cidadãos não apenas no momento do voto, mas no momento de assumir a sua condição de sujeitos, atores sociais, seres políticos, capazes de questionar, criticar, reivindicar, participar, sendo comprometidos e engajados com a sua realidade social (FREIRE, 1998).

A Gestão Democrático-Participativa da Escola Pública é um grande passo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática e o grande desafio para uma Educação de qualidade e cidadã para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Angela. Aceita um Conselho? – Como organizar o Colegiado Escolar. In: **Guia da Escola Cidadã**, vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

ARAÚJO, Ulisses F.; PLUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

BAHIA, Carmem de Britto. **Gestão Escolar e Educação Integral: um estudo da experiência atual do Centro Educacional Carneiro Ribeiro** – Salvador – Bahia –Brasil. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão Democrática na Educação. In: **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, 2005, p. 03-13.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em: 10.01.2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06.01.2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=503&Itemid=492>. Acesso em: 30.01.2017.

_____. **Plano Nacional da Educação**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10.01.2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Princípio da Gestão Democrática na Educação: gestão democrática da educação pública. In: **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, 2005, pg. 14/19.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão Democrática e Participação na Escola Pública Popular. In: **Revista Iberoamericana de Educação**. Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura (OEI), nº 47/3, 2008, p. 01/12.

D'ALMEIDA, Andrea Oliveira. Educação e Cidadania: aspectos jurídicos e sociais. In: **Revista Jurídica da Seção Judiciária do Estado da Bahia**. Ano 7, n. 9. Salvador: TRF-1ª Região, 2008, p.143-156.

DORNELLES, Denise Freitas; VITALE, Denise; PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Educação para cidadania e o controle social das políticas públicas. In: **Gestão e Ação**. Salvador, v.9, n.1, p.103-117, jan/abr 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: **Aberto**. Brasília, v. 17, nº 72, 2000, p.47-59.

_____. PILLA, Sônia. Gestão democrática da educação. In **PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de educação**. Cadernos de textos nº 3. Brasília, MEC, 2006.

GENTILI, Pablo. A qualidade social como contraposição à qualidade total: reflexões de Pablo Gentili. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 8, n. 1, p. 121-140, jan/jun.1998.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970. In: **Ecco S – Revista Científica**. São Paulo, v. II, n. 1, 2009, p. 23-38.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. In: **Educação e Pesquisa**. v. 26, n.2, São Paulo, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ed, Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de gestores. In: **Aberto**. Brasília, v. 17, n.72, 2000, p.11-33.

_____. FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. v. 14, n. 53, Rio de Janeiro, 2006.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro 2000.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. Gestão Democrática na Escola Brasileira: enfoque das políticas públicas recentes em educação. In: **Revista de Educação do IDEAU – Instituto do Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**, v.1, nº 2, Setembro- Dezembro 2006, Getúlio Vargas, RS: Editora IDEAU, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significado da base legal. In: **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. LUCE, Maria Beatriz e MEDEIROS, Isabel Pedroso de, (Org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

WEFFORT, Francisco. Escola, participação e representação formal. In: **Paixão de Aprender**. L.Z. da Silva e J. C. de Azevedo (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

XAVIER, Carlos Alberto Ribeiro de. Educação e cultura na escola pública do Brasil. In: **Conferência Regional da América Latina Sobre Educação Artística**, Bogotá, 28 a 30 de Novembro de 2005.

REFLEXÕES SOBRE CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

Ivan de Freitas Vasconcelos Junior

Centro Universitário Internacional

Curitiba/PR

RESUMO: Este estudo busca refletir acerca da cibercultura no contexto educacional e de suas implicações no processo ensino-aprendizagem. O artigo tem como objetivos: analisar a visão do profissional de educação frente a nova realidade escolar imersa na cibercultura e verificar os desafios a serem enfrentados, bem como seus reflexos no ambiente escolar. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em acervos e na internet considerando as contribuições de autores como: Baratto e Crespo (2013), Lemos (2002) e Silva (2010). Concluiu-se que os professores enfrentam grandes desafios no mundo contemporâneo. O processo de transformação da sociedade e dos meios tecnológicos afeta o docente em sala de aula, no entanto, cabe ao profissional estar preparado para absorver as novas tecnologias e adequá-las à prática da docência de forma a otimizar os resultados educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Cibercultura. Professor. Desafios.

ABSTRACT: This study seeks to reflect on cyberculture in the educational context and its implications in the teaching-learning process.

The objective of the article is to analyze the vision of the education professional in the face of the new school reality immersed in cyberculture and to verify the challenges to be faced, as well as its reflections in the school environment. A bibliographical research was carried out in collections and in the internet considering the contributions of authors such as: Baratto and Crespo (2013), Lemos (2002) and Silva (2010). It was concluded that teachers face great challenges in the contemporary world. The process of transformation of society and technological means affects the teacher in the classroom, however, it is up to the professional to be prepared to absorb the new technologies and adapt them to the practice of teaching in order to optimize the educational results

KEYWORDS: Cyberculture. Teacher. Challenges.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a cibercultura no contexto educacional e as implicações no processo ensino-aprendizagem entre o professor e o aluno. Nesta perspectiva, foram utilizados os seguintes questionamentos para balizar o trabalho: De que forma a cibercultura se reflete no ambiente escolar? Quais os desafios enfrentados pelo profissional da educação no

ambiente escolar, em suas atividades pedagógicas e na interação professor-aluno?

O termo cibercultura é relativamente novo, pois remonta aos eventos mais contemporâneos relacionados aos avanços do mundo digital. Ainda não há consenso entre os teóricos sobre a nomenclatura adequada para incluir as diversas características da cultura digital. Assim costuma-se relacionar a cibercultura com outras terminologias: cultura mundial, cultura das telecomunicações, cultura do ciberespaço, cultura telemática, cultura digital, cultura virtual, tecnocultura, dentre outros.

Neste contexto, o objetivo primordial do trabalho é analisar a visão do profissional de educação frente a nova realidade escolar imersa na cibercultura e verificar os desafios a serem enfrentados, bem como seus reflexos no ambiente escolar.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como recurso metodológico. A revisão da literatura partiu de algumas análises de materiais publicados e de artigos científicos divulgados no meio eletrônico. O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Baratto e Crespo (2013), Lemos (2002) e Silva (2010).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de refletir a respeito das questões da cibercultura, é necessário retomar o significado da palavra cultura. Para Baratto e Crespo (2013), a cultura é um reflexo da ação humana e se constitui da ação do homem na sociedade, criando formas, objetos, dando vida e significação a tudo que o cerca. Foi por meio da ação humana que o computador surgiu. Isso possibilitou o surgimento da cultura digital.

A cibercultura tem seu embrião na década de 70, onde um conjunto de processos tecnológicos, midiáticos e sociais emergentes possibilitou o enriquecimento da diversidade cultural mundial e proporcionou a emergência das culturas locais em meio ao global. Segundo Lemos (2002, p. 101) “o que vai marcar a cibercultura não é somente o potencial das novas tecnologias, mas uma atitude que, no meio dos anos 70, influenciada pela contracultura americana, acena contra o poder tecnocrático.” Com a cibercultura surge um novo ambiente comunicacional e cultural junto com a interconexão mundial de computadores. Isso acarretou algumas transformações no que diz respeito aos espaços de sociabilidade, de organização, de conhecimento e de educação.

Ainda revisando a bibliografia, Silva (2010, p. 38) faz uma consideração relevante sobre a conceituação da palavra cibercultura ao defini-la como um “modo de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via

internet.” Com o desenvolvimento da informática, algumas questões vieram à tona como, por exemplo, os desafios de informatizar a sociedade. De acordo com Lemos (2002), a informatização não deve apenas servir como um sistema de máquinas de calcular ou ordenar, mas como ferramentas de criação, prazer e comunicação, em outras palavras, como ferramentas de convívio.

A cibercultura passa a exigir o uso da internet na formação escolar e universitária, em consequência, a formação dos professores para docência precisa contemplar a cibercultura. É imprescindível um aprendizado prévio do professor para que este possa cumprir sua função de educar o aluno para a inclusão na cibercultura.

Com o panorama desenhado, muitos professores sentem-se acuados e em busca de respostas a esta nova problemática sociocultural. É evidente que o alto grau tecnológico fará com que algumas profissões desapareçam, como já aconteceu em épocas anteriores, enquanto outras terão que se adaptar rapidamente às mudanças em curso. Logicamente, o profissional da educação terá que se adaptar ao mundo tecnológico e ao ciberespaço. A necessidade de mudanças nas atitudes educacionais têm que acompanhar o grande sujeito da prática profissional: o aluno.

É fato que o modo como o discente adquire o conhecimento se modifica ao longo do tempo em virtude das mudanças tecnológicas. Também é notório que o professor não tem condições de saber mais que o aluno o tempo inteiro. No contexto atual da educação, o papel do docente muda e passa a ter a função de mediador do conhecimento ao invés do antigo perfil de educador detentor do conhecimento. O perfil de professor que estimula o aprendizado é mais satisfatório do que aquele que “sabe-tudo”. Portanto, a profissão do professor não deverá ser extinta, mas adaptada ao atual cenário da cibercultura.

Contribuindo com essa questão, Silva (2010) elenca quatro desafios para a formação de professores. Trata-se de uma forma de auxílio aos docentes que ainda não refletiram sobre o tema ou que ainda não se deram conta das atitudes que o profissional deve ter diante do atual contexto educacional, são eles:

1. O professor precisará se dar conta de que transitamos da mídia clássica para a mídia online, ou seja, a mídia digital;
2. O professor precisará dar conta do hipertexto, isto é, dar conta de uma inter-relação de vários textos ou narrativas e dialogar com a polifonia em rede;
3. O professor precisará se dar conta da interatividade enquanto mudança fundamental do esquema clássico da comunicação;
4. O professor precisará se dar conta de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando interfaces da internet através de chats, fórum, lista de discussão, blog, sites e outros.

Diante disso, verifica-se que o ciberespaço possibilita o autoaprendizado, facilita a interatividade e estimula a troca de conhecimentos e de saberes. As informações são dispostas de forma bastante dinâmica, no entanto, não garante o sucesso do aprendizado por parte do aluno. Está claro que a cibercultura modificou alguns aspectos

do processo ensino-aprendizagem, principalmente na amplitude de interfaces digitais, mídias e outras tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Faz-se necessária a reflexão do tema cibercultura no contexto educacional na mesma proporção que cresce a importância da escola e do professor como mediadores do conhecimento. Estes devem estar preparados para aplicar as estratégias pedagógicas mais eficientes e oferecer metodologias de ensino mais modernas. Assim como a cibercultura está em constante mudança, as estratégias pedagógicas dos profissionais da educação devem acompanhar o ritmo do mundo cada vez mais globalizado e informatizado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que grande parte da sociedade está conectada e, que, dentro desta era digital, alguns fenômenos surgem e modificam os aspectos da vida em sociedade. No entanto, a própria comunidade ainda não está adaptada para aproveitar ao máximo os benefícios e os recursos provenientes da cibercultura. O descompasso entre a sociedade digital e os mecanismos tradicionais atinge vários aspectos do convívio social, entre eles a educação.

Diante do exposto, verificou-se que os professores enfrentam alguns desafios no mundo contemporâneo. Contudo, é fundamental a mudança de postura do professor, deixando de ser o único emissor das informações enquanto os alunos são meros receptores passivos, para uma postura de mediador do conhecimento durante as atividades em sala de aula. A interação existente entre professor e aluno é um dos componentes mais importantes para o sucesso do ensino-aprendizagem. Não há aprendizagem de qualidade sem que haja uma convivência positiva entre estes dois sujeitos autônomos.

Conclui-se que o processo de transformação da sociedade e dos meios tecnológicos afeta o docente em sala de aula, porém a profissão de professor não desaparecerá frente a tais avanços. Nesse ínterim cabe ao profissional estar preparado para absorver as novas tecnologias e adequá-las à prática da docência de forma a otimizar os resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 16-25, dez. 2013. Disponível em: <<http://uniseb.com.br/presencial/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

LEMOS, A. *Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre, Sulina, 2002.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos

online. **Revista digital de tecnologias cognitiva**, São Paulo, n.3, p. 36-51, jan-jun. 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ROUSSEAU: A CUMPLICIDADE ENTRE NATUREZA E PATRIARCADO NA EDUCAÇÃO DE SOFIA

Letícia Machado Spinelli

Universidade Federal de Santa Maria,
Departamento de Ciências Sociais
Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este texto busca reconstruir criticamente a educação de Sofia ou da mulher concebida por Rousseau no livro V do *Emílio*. A partir da associação entre natureza, utilidade e educação, Rousseau caracteriza a formação adequada à mulher subvertendo o ideal pedagógico da autonomia e da emancipação. A tarefa crítica consiste na tomada de gênero enquanto categoria de análise, a qual resultará na conclusão de que a educação de Sofia é concebida de forma utilitária considerando o papel da mulher no interior de uma sociedade patriarcal.

PALAVRAS-CHAVE: Rousseau, educação, gênero.

ROUSSEAU: THE COMPLICITY BETWEEN NATURE AND PATRIARCHY IN SOPHY'S EDUCATION

ABSTRACT: This text seeks to reconstruct critically the Sophy's education or of the woman conceived by Rousseau in book V of *Emile*. From the association between nature, utility

and education, Rousseau characterized the formation appropriate to women by subverting the pedagogical ideal of autonomy and emancipation. The critical task is to take gender as a category of analysis, which will result in the conclusion that Sophy's education is described in terms utilitarian considering the role of woman within a patriarchal society.

KEYWORDS: Rousseau, education, gender.

De acordo com a tese de que a natureza é um modelo normativo de valor, Rousseau prescreve os comportamentos feminino e masculino nos termos do que supostamente dita a natureza de cada gênero. Não se trata de uma teoria que guarde como pressuposto explícito uma inferioridade feminina, mas uma *diferença* entre os sexos. Seu argumento básico é que a natureza criou homens e mulheres de modo distinto e que cada um deve seguir a sua função e competência natural. O chamado “naturalismo pedagógico” de Rousseau aponta que a tarefa da educação consiste em seguir os desígnios da natureza. Sob esse aspecto, o autor apresenta uma educação adequada a cada sexo, mediante a qual se ensina homens a serem homens e mulheres a serem mulheres conforme o desígnio da natureza.

O que se observa na educação de Sofia, ícone da educação da mulher, é justamente

a formação da mulher dentro do modelo patriarcal. As preocupações que regem a educação de Sofia (e, portanto, da mulher) diferem sobremaneira daquelas que norteiam a formação de Emílio, isto é, do homem. Enquanto Emílio é educado para a autonomia, Sofia é educada à subserviência. Esses pressupostos coincidem justamente com os postos sociais que cada um deve ocupar. Assim cada um deve receber uma educação concernente ao seu caráter. Daí emerge a questão de que o natural não é concebido nos termos de um inevitável ou de uma destinação arraigada, caso contrário não seria necessário mobilizar tão fortemente a prática formativa. Torna-se mais claro, por um lado, o caráter utilitário das funções de gênero e, por outro, que a educação emerge como um meio a partir do qual esse caráter é forjado.

1 | NATUREZA, PAPEIS DE GÊNERO E UTILIDADE

“Se quereis estar bem orientado? Seguis sempre as indicações da natureza. Tudo o que caracteriza o sexo deve ser respeitado como estabelecido por ela”(ROUSSEAU, 1969 b, p.700). Afirmações como essa são frequentemente suscitadas por Rousseau (e ainda em tempos hodiernos) no intuito de ajuizar a conduta de homens e mulheres. O que está intrínseco a uma orientação do sexo a partir da natureza é o forte caráter determinista a ela inerente. Não seguir as orientações da natureza tem (à primeira vista) a conotação do rompimento com certo destino, por um lado, e, por outro, em consequência disso, a previsão de ser mal sucedido, uma vez que se está tentando ser ou fazer algo contrário ou que não se alinha a sua essência.

Rousseau, particularmente, engendra o que no interior da teoria feminista é denominado de determinismo biológico, o qual é caracterizado por uma íntima relação entre biologia e comportamento, ou seja, conforme Nicholson (2000, p.12) “que as constantes da natureza são responsáveis por certas constantes sociais”. A especificidade do discurso rousseuniano é que o determinismo biológico aparece em termos tão ternos e suaves a ponto de redundar, num primeiro momento como algo lisonjeiro: “Honrai vosso estado de mulher e em qualquer condição que o céu vos tenha colocado, sereis sempre uma mulher de bem. O essencial é sermos o que a natureza nos fez, somos sempre demais o que os homens querem que sejamos” (ROUSSEAU, 1969 b, p.736). Se observa no recurso do uso da “natureza” um modo de engessar o comportamento feminino e justificar o masculino sob a égide de uma determinação anterior à estrutura social: “é da ordem da natureza que a mulher obedeça ao homem” (Rousseau, 1969 b, p.766). Dentro dessa lógica, Rousseau naturaliza características supostamente femininas instrumentalizando-as dentro de um esquema de opressão no qual a desigualdade de gênero vem já afiançada nas próprias características dos homens e das mulheres.

Ser o que a natureza nos fez, contudo, é um imperativo cuja execução pede por um entendimento das indicações da natureza, as quais não são tão explícitas, no sentido de espontaneamente seguidas, quanto supõe Rousseau. A passagem

que segue é especialmente rica na compreensão do dueto natureza e subordinação feminina:

A primeira e mais importante qualidade de uma mulher é a doçura. Feita para obedecer um ser tão imperfeito como o homem, frequentemente cheio de vícios e sempre tão cheio de defeitos, ela deve aprender a suportar mesmo a injustiça, assim como os erros de seu marido sem se queixar (ROUSSEAU, 1969 b, pp.710-711).

Rousseau exalta a doçura não só como a primeira, mas como a mais importante característica da mulher sob a justificativa de que ela é feita (caráter natural) para obedecer uma ser tão imperfeito como o homem. Mencionar a imperfeição do homem, cheio de vícios e defeitos, é um artifício frequentemente mobilizado pelo autor no sentido de passar a impressão de certa superioridade moral da mulher. Trata-se de um argumento que, por trás do apelo melífluo e aparentemente lisonjeiro, repercute numa forma de manter a opressão sob a aparência de desvelo e honra. Ao tratar do potencial crítico da teoria do reconhecimento, Axel Honneth observa que imagens historicamente e culturalmente enlevadas do soldado e da dona de casa se constituem em meios retóricos de manutenção de práticas ideológicas de hierarquia. “Longe de fazer uma contribuição duradoura para o condições de autonomia dos membros da nossa sociedade, o reconhecimento social aparece apenas para servir à criação de atitudes de acordo com o sistema dominante” (HONNETH, 2007, p. 323). Tratam-se de formas ideológicas de reconhecimento que agenciam a opressão que não é efetivada mediante a força, mas pelo teor da sua apresentação, guardam anuência no oprimido. Essa parece ser a maior peculiaridade do pensamento patriarcal em Rousseau, não há uma inferiorização das mulheres, tampouco de seus feitos, mas um jugo concebido com doçura, uma opressão envolvida em palavras bonitas e suaves.

Rousseau aplica a retórica do homem vicioso face à mulher doce e compreensiva no sentido de legitimar a conduta de cada um. A passagem citada menciona certa complacência feminina em vista de que a mulher é feita para obedecer ao homem. Num primeiro momento, pode se impor a impressão de que tal doçura se apresenta espontaneamente em vista do próprio desígnio da mulher, com efeito, a passagem diz que a mulher “*deve aprender a suportar mesmo a injustiça, assim como os erros de seu marido sem se queixar*”. Inerente a esse aprendizado se impõe, por um lado, (e esse é o ponto que interessa nesse momento) a conjugação entre natureza (feito para), utilidade e subordinação e, por outro (em vista disso) que o caráter natural não exclui a importância da educação de gênero, a qual forjada na perspectiva de que mulheres devem estar preparadas para compreender a imperfeição dos homens.

Okin (1979, p.401) observa a respeito de Rousseau que

Ele está usando o conceito do natural e da lei da natureza de forma muito seletiva, a fim de justificar o que ele, o filósofo, considera ser bom e útil para a humanidade. A natureza que estabelece como lei todos estes aspectos da dependência da mulher ao homem não é claramente o original estado de natureza, no qual os sexos foram pouco diferenciados e igualmente independentes.

O que Okin denuncia é que o uso de “natureza” por Rousseau no que tange às relações de gênero configura um modo obscuro de implementar a demanda de que a sociedade “funciona melhor” dentro do paradigma da subordinação da mulher ao homem. No sentido de colaborar com a tese de Okin, é interessante observar a afirmação rousseauniana (1969 b, p.692) de que “Sofia deve ser mulher assim como Emílio é homem, quer dizer, deve conter tudo que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para preencher o seu lugar na ordem física e moral”. Ocupar o lugar diz respeito ao papel de gênero estabelecido à homens e mulheres no interior da vida social, de maneira que o caráter natural, ao fim e ao cabo, vem no sentido de expressar o que é aconselhável (na perspectiva apontada por Okin) de bom e útil para a humanidade. Esse sentido de natural também é apontado Ingrid Markus. A comentadora apresenta quatro sentidos distintos para o termo “natureza” no seu uso por Rousseau:

Em primeiro lugar, o que é ‘natural’ é o que se encontra no estado original da natureza, conforme descrito no *Segundo Discurso*. Em um segundo sentido, o que é ‘natural’ é o que é compatível com o corpo, os próprios atributos biológicos. Em terceiro lugar, o que é ‘natural’ é o que é o resultado da adaptação ao seu meio ambiente - é o que se pode esperar que aconteça dada certa condição. E em quarto lugar, o que é ‘natural’ é simplesmente o que é bom (MARKUS, 2002, p.204)

Tomar natural nos termos do que é “bom” ou “útil” ou até nos termos de “adaptação ao seu meio ambiente” (terceiro sentido apontado por Markus) garante, por um lado, a coerência da lógica rousseauniana de associar a conduta natural com a educação ou aprendizado da mesma e, por outro, o caráter utilitário da educação de gênero para a manutenção da sociedade na qual os homens são cidadãos junto à *res pública* com a garantia de uma lar harmonioso mantido pelas mulheres.

Na definição de Rousseau (1969 a, p.352), “a família é (...) o primeiro modelo das sociedades políticas; o chefe é a imagem do pai, o povo é a imagem das crianças, e todos nascem iguais e livres, alienando sua liberdade apenas para a sua utilidade”. A utilidade, portanto, se constitui em condição para a alienação da liberdade. No modelo da família de Rousseau, no qual a figura da mãe não aparece explicitamente, é a mulher a primeira a alienar a sua liberdade em vista da utilidade. É bom e útil que a mulher permaneça restrita às tarefas domésticas e ao cuidado da família, uma vez que a vida familiar pede por uma dedicação que fomente a sua união.

O que mais se sobressai é justamente o caráter dicotômico do uso de natural, sobretudo, no que tange à educação de Emílio e aquela de Sofia. Ambos são formados dentro do pressuposto de uma pedagogia natural: com efeito, o sentido de natural encarna diferentes manifestações na formação de Emílio e na formação de Sofia, do homem e da mulher.

A educação de Emílio deveria ser natural, concebida para permitir o desenvolvimento de suas faculdades racionais, realizadas ao ar livre tanto quanto possível, organizadas em torno de sua própria natureza e que o ajudasse a compreender e até mesmo a dominar o mundo natural. Sofia também deveria ser educada de acordo com a natureza. Mas em seu caso, Rousseau muda o foco de sua educação,

de tal maneira que, em vez de seus próprios desejos, o que prevalece é a natureza do mundo que ela habita e seus papéis como mãe e esposa (CAINE, SLUGA, 2000,p.26)

Emílio foi educado para ser a si mesmo segundo a natureza, o melhor que o homem possa realizar dentro de um perspectiva de liberdade e autonomia. Sofia, por sua vez, foi educada para atender demandas não do que ela, como ser humano, poderia realizar, mas em vista de uma contribuição num modelo de sociedade na qual a real realização de desejos e aptidões é reservada apenas ao sexo masculino. Dentro dessa perspectiva da utilidade da mulher na manutenção da vida familiar e social, é interessante mencionar a passagem do estado de natureza para a sociedade civil no que tange ao cuidado das crianças: no contexto da sociedade civil a infância é, por assim dizer, prolongada no sentido de que existem mais demandas e habilidades exigidas. A sociedade civil exige o aprendizado e desenvolvimento da fala, leitura, escrita, comportamento adequado e ainda a criação de meios para ganhar a vida. O cuidado na infância, a fim de fomentar que essas exigências sejam alcançadas, é pensado como uma atribuição exclusivamente feminina.

Não se trata, porém, de uma atribuição concebida enquanto um caráter socialmente forjado ou coercitivo, como se as mulheres fossem forçadas a desempenhar essa função, mas na sua concepção carrega um caráter de destino e voluntariedade. E conforme diz Rousseau (1969b, p.696), trata-se de um gosto, não de virtude: “Quanta ternura e cuidado ela não deve ter para manter união de toda a família! E enfim tudo isso não devem ser virtudes, mas gostos, pois diferentemente a espécie humana seria extinta”. A base do argumento está justamente na sobrevivência da espécie humana e do direcionamento natural da mulher, na forma de “gosto”, em manter a união familiar. Há, portanto, segundo o discurso de Rousseau, uma coincidência entre o “gosto” da mulher e o caráter utilitário da sua função no interior da sociedade, como se natureza e cultura convergissem na mesma direção. O que se impõe é justamente a admissão e atribuição de natural (no caso do comportamento feminino) àquilo que é socialmente desejável no interior de um modelo patriarcal.

2 | EDUCAÇÃO DE GÊNERO: O CARÁTER “PEDAGÓGICO” DO LIVRO V DO EMÍLIO

“Moldamos as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 1969 b, p.246). A partir dessa afirmação fica claro o caráter formador da educação. Com efeito, conforme visto anteriormente, não se trata de uma formação qualquer, mas aquela que seja condizente com os desígnios da natureza. Sob esse aspecto, considerando que a natureza traça perfis distintos para homens e mulheres, por suposto se impõe uma educação adequada para cada gênero. Os princípios da igualdade e da liberdade geralmente invocados quando se pretende referenciar a obra

e a teoria de Rousseau perdem um pouco de sentido quando se percebe o modo como é estruturada a educação para homens e mulheres, uma vez que o perfil formador feminino preza pela opressão e a anulação.

A apresentação de sua obra magna acerca da educação retrata de modo bastante explícito o espaço e o que a educação deve prover para homens e mulheres. O título *Emílio ou Da educação* não é nada enganador. Embora Rousseau afirme (1969 b, p. 252) que “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”, ele se detém com afinco a pensar a educação adequada ao homem. É curioso nesse sentido o processo de construção e escolha de seu pupilo ideal: Rousseau pondera sobre a possível região de nascimento de seu educando (1969 b, p.266), sobre sua classe social (1969 b, p.267), sua saúde (1969 b, pp.271-272), mas não questiona seu gênero.

Poder-se-ia argumentar que se trata de uma escolha, do ponto e vista de gênero, aleatória e meramente formal, ainda mais quando se toma em consideração o apelo universalista dos primeiros livros da obra. Embora Rousseau tenha escolhido Emílio como seu discípulo, seu discurso decorre de tal maneira (mencionando, inclusive, cuidados que devem ser tidos com bebês) que se pensa na educação aplicada e adequada tanto para homens como para mulheres. Somente à medida que são apresentadas a educação intelectual, manual e social de Emílio é que torna claro se tratar de uma educação voltada para a atuação no interior da vida social, a formação para a vida pública. Portanto, Emílio sempre foi Emílio: um homem. Não caberia pensar de outra maneira, Rousseau não seria preceptor de uma mulher, uma vez que sua educação está direcionada para a formação de um bom cidadão.

2.1 A Apresentação De Sofia

Na extensa e exaustiva obra *Emílio*, apenas um capítulo é dedicado à educação da mulher, apresentada na figura de Sofia. No quinto e último livro, Sofia tem sua presença anunciada e justificada em termos nada lisongeiros: “Não é bom que um homem esteja só. Emílio é homem. Nós lhe prometemos uma companheira, é necessário dar-lhe. Essa companheira é Sofia” (ROUSSEAU, 1969 b, p. 692).

A figura da Sofia e, portanto, da mulher, aparece em Rousseau de modo semelhante daquele da narrativa bíblica: não é bom que um homem esteja só, é necessário dar-lhe uma companheira. Disso se segue que a figura de Sofia não aparece propriamente em vista da necessidade (em si mesma) de se tematizar a educação da mulher, mas porque Emílio precisa dessa figura feminina. A mulher e a sua educação aparecem em vista de uma necessidade do homem. No diálogo imaginário que Rousseau apresenta entre Sofia e seu pai a propósito da iminência da busca de um “pretendente”, essa questão da mulher viver pelo e para o homem fica bastante evidente na seguinte passagem. Diz o pai à Sofia: “A felicidade de uma moça honesta [*honnête fille*] é propiciar a felicidade de um homem honesto. É necessário, portanto, pensar em se casar...” (ROUSSEAU, 1969 b, p. 755). Uma moça honesta só é feliz *tornando* um

homem honesto feliz. Parece que nada na mulher é para ela mesma, mas sempre em função do homem: “As mulheres não devem ser robustas como eles, mas para eles, para que os homens que nasceram delas o sejam também” (ROUSSEAU, 1969 b, p.705). Essa “doação”, por si mesma chocante, uma vez que apresenta a mulher e a sua razão de ser não como um fim em si mesmo, mas como um meio facilitador da vida do homem é concebido em termos do que as feministas posteriormente designaram como complementariedade de gênero caracterizada nos termos de que o caráter e a formação da mulher devem ser pensados de modo a complementar o caráter e a formação do homem.

Rousseau observa que “depois de buscar caracterizar o homem natural, para não deixar imperfeita a nossa obra, vejamos como deve ser caracterizada a mulher apropriada a esse homem” (ROUSSEAU, 1969b, p. 700). Dentro dessa adequação vem explícita a necessidade de que essa mulher seja “formada”, “educada” e “instruída” de modo atender os anseios, imperfeições e necessidades dos homens. Dentro dessa conveniência é forjado o gênero feminino como complementar ao masculino:

um deve ser ativo e forte, o outro passível e fraco. É preciso necessariamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco. Estabelecido esse princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem (ROUSSEAU, 1969 b, p.693).

A tese da complementariedade de gênero se constitui no sentido de identificar e naturalizar nas mulheres características que de certa forma fortaleçam e legitimem certas características ditas masculinas: se o homem é forte, a mulher deve ser fraca, se ele se caracteriza pela insistência, ela deve ceder às investidas, se ele é destinado à vida pública, ela deve se restringir à vida privada, se ela é racional, ela deve ser emocional, se ele é errante e vicioso, ela deve sempre perdoar.

2.2 Alguns Pontos da Educação de Sofia

Rousseau afirma que a espécie representa tudo o que o homem e a mulher têm em comum e o gênero comporta tudo o que os distingue (Cf. ROUSSEAU, 1969 b, p. 693). As diferenças oriundas do gênero, por um lado, sob o pressuposto dos auspícios naturais, convergem para a inutilidade em discutir sobre preferências, perfeição ou igualdade entre os homens e as mulheres e, por outro, formam a base para a postulação de uma educação adequada a cada um. Conforme já foi apontado, nessa “diferença” vem implicada uma educação que “treina” a mulher à subordinação e à subserviência. Rousseau (1969 b, p.709), inclusive, é bastante direto: “De início, é necessário exercitá-las na obrigação a fim de que não lhes custem nada domar todas as suas fantasias para lhes submeter às vontades de outrem”. O caráter pedagógico na formação de Sofia ou da mulher inclui pontos impensáveis no contexto da educação de Emílio e isso em vista de que ela é formada para servir, obedecer e ceder à outrem.

A par da dedicação exaustiva de Emílio no cultivo da razão, Rousseau observa (1969b, p.791) que “a arte de pensar não é alheia às mulheres, mas elas devem tocar

apenas levemente nas ciências de raciocínio”. Melhor do que uma mulher instruída, diria Rousseau, é a mulher que se pode instruir:

Oh amável ignorante! Feliz daquele que se destina a lhe instruir. Ela não será a professora de seu marido, mas seu discípulo. Antes de desejar sujeitar-lhe a seus próprios gostos, ela toma os dele. Ela será melhor para ele do que se fosse culta: ele terá o prazer de lhe ensinar tudo (ROUSSEAU, 1969 b, pp.769-770).

A educação de Sofia é uma educação moldada segundo os ditames do patriarcado, uma educação para o favorecimento do homem. Considerando a diferença na educação de homens e mulheres bem como suas aptidões, Rousseau observa (1969 b, p.747) que “o que Sofia sabe de melhor, e que fizeram-na aprender com mais cuidado, são os trabalhos de seu sexo...”. Isso a ponto, inclusive, de retirar-lhe o “gosto” por qualquer atividade intelectual:

Quase todas as meninas aprendem a ler e a escrever com repugnância, mas quanto a segurar uma agulha, elas aprendem sempre de bom grado. Elas se imaginam adultas, e sonham com prazer que esses talentos poderão um dia lhes servir para se enfeitar (ROUSSEAU, 1969 b, p.707).

Com tanta dedicação e cuidado nos labores domésticos e na administração do coquetismo, pouco tempo sobra para atividades intelectuais, mas isso não é um problema, uma vez que essa não é sua verdadeira aptidão. Rousseau não nega que a mulher deva ser instruída de alguma maneira e em vista de algum fim. Com efeito, o que prevalece é que essa “educação” guarda a especificidade dos papéis de gênero, por um lado, e da subserviência, por outro, considerando sempre o aspecto do destino natural. Dentro dessa destinação, o foco central se concentra no perímetro doméstico: “Afim onde está a necessidade de que uma menina saiba ler e escrever tão cedo? Será que tão cedo terá um casa para governar?” (ROUSSEAU, 1969 b, p.708). Ou seja, o objetivo do aprendizado da leitura e da escrita se concentra numa perspectiva de atuação inerente aos cuidados domésticos. Nada que demande grande aporte reflexivo.

Isso é especialmente intrigante (salvo a possibilidade da ironia!) num contexto no qual o protótipo da mulher se chama Sofia, sabedoria. Sofia, a mulher, não foi, contudo, destinada à sabedoria nos mesmos termos que os homens. À Sofia não cabe a sabedoria, mas sabiamente viver dentro dos “desígnios” da natureza feminina (SPINELLI, 2016, p.211).

A sabedoria de Sofia está em atender puramente aos ditames do que se acredita ser a mulher capaz, por um lado, e destinada, por outro. O caráter pedagógico da formação da mulher é subvertido na sua ideia embrionária, uma vez que a educação não atua de modo libertador ou no sentido de desenvolver aptidões e desejos inerentes ao sujeito. Tudo isso, porém, carrega a sua justificativa. Rousseau não apresenta o que identificamos como opressão da mulher na forma de um discurso explicitamente tirânico. A cumplicidade do argumento natural e o caráter patriarcal concedem certa harmonia, beleza e suavidade à condição social da mulher. Quer acionando a vocação natural quer mobilizando o coquetismo inerente à mulher, Rousseau objetiva que

todos esses “trabalhos de seu sexo” são executados com gosto e que isso se impõe, inclusive, na tenra infância:

Os meninos procuram o movimento e o barulho: tambores, peões, pequenas carruagens. As meninas preferem o que é chamativo e serve de ornamento: espelhos, jóias, panos e principalmente bonecas; a boneca é a diversão especial desse sexo. Aqui está obviamente seu gosto sendo determinado pelo seu destino (ROUSSEAU, 1969 b, p.706).

A destinação natural é, portanto, o que afiança o gosto da mulher pela prática daquilo que se atribui ao feminino. Parece que Rousseau, em nenhum momento, questiona o aspecto determinista disso. Não há e seu discurso a possibilidade de se destacar o argumento do construcionismo social, embora frequentemente ele observe que é o útil que as mulheres façam os “trabalhos de seu sexo”.

A rigidez dos deveres relativos aos dois sexos não é, nem pode ser, a mesma. Quando a mulher reclama a esse respeito da injusta desigualdade de que o homem instituiu, ela está errada; tal desigualdade não é uma instituição humana, ou, pelo menos, não é obra do preconceito, mas da razão: cabe àquele dos dois sexos que a natureza entregou a guarda dos filhos responder por isso perante o outro (ROUSSEAU, 1969b, p.697)

Não há a preocupação em entender e distinguir o que foi construído a partir do naturalmente dado, a capacidade de gerar, e do que socialmente foi naturalizado a partir disso. O fato é que atribuir os gostos, características e dotes da mulher a um imperativo natural facilita em muito a argumentação de Rousseau. Por isso ele não se percebe como um tirano na educação das mulheres: sempre se supõe uma educação adequada à natureza e, não, uma educação forjada segundo moldes utilitários no interior de uma sociedade patriarcal. O texto parece manter certa coerência na concepção adotada de mulher e na educação em consonância com essa concepção. O “titubear teórico”, no entanto, aparece em momentos que Rousseau diz que é necessário “treinar” a mulher para certas reações diante de ações específicas, o que deixa transparecer que a natureza não é tão eficiente na sua determinação, carecendo da educação para seu bom direcionamento. Se ele efetivamente acreditava no que escrevia ou caso se trate de mera leviandade, não é um ponto que interesse aqui. Não há como intencionalizar sua consciência para além de seu discurso.

2.3 Educação, igualdade, desigualdade e subversão da identidade da mulher

A partir do direcionamento da educação de Emílio enquanto formação do cidadão foi pensada a figura de Sofia e a educação da mulher. É notório aqui a chamada tese da complementaridade de gêneros: já que Emílio é formado para a vida pública, Sofia é formada para a vida doméstica. Emílio é o cidadão, Sofia é a “rainha do lar” com todos os pejorativos que essa expressão carrega. Essa, no entanto, é uma configuração pedagógica que só se tornou ponto de reflexão crítica a partir do avanço da teoria feminista. Como observa Fernando Quindós (2005, p.173), “a educação de Emílio desagradou todo o continente. (...) Contudo, as críticas que *Emílio* recebeu naquela

época raramente repararam o tratamento que essa obra concedeu às mulheres” . Alvo de vorazes críticas, a educação de Rousseau, contudo, não encontrou embaraço no seu forte caráter subversivo no que tange à formação das mulheres. Essa é uma explicação que poderia ser mobilizada em vista de isentar o autor de seu machismo no sentido de justificá-lo como um “homem de seu tempo”. Ocorre que Rousseau está longe de ser um homem de seu tempo, tanto que suas ideias seminais vigoram e são ainda hoje fonte de relevância nas reflexões acerca dos conflitos estruturais da sociedade. O fato é que Rousseau inovou na teoria do contrato, inovou na educação, mas se manteve preso aos pré-conceitos e cadeias patriarcais das relações de gênero.

Isso é especialmente impactante junto ao filósofo ícone da liberdade e da igualdade. Sua teoria defende relações simétricas assimetricamente concebidas: contempla somente a metade da humanidade. Sua denúncia contra a desigualdade não inclui as mulheres: não se trata da igualdade de todos os humanos, mas de todos do gênero masculino. Segundo observa Rosa Cobo (1996, p.266): “No trabalho de Rousseau, existem dois estados da natureza, dois contratos (o social e o sexual), duas naturezas (masculina e feminina) dois espaços sociais (público e privado) e duas pedagogias (uma para homens – Emílio e outra para as mulheres -Sofia-)”. O caráter utilitário, nesse ponto, é fundamental: no intuito de resguardar a ordem e a igualdade (entre os humanos masculinos) é mobilizada a desigualdade de gênero dentro de um modelo dicotômico de pesos e valores para homens e mulheres. Nessa dicotomia, as mulheres ficam no meio do caminho

É filosoficamente significativo que as mulheres virtuosas na sociedade civil são mais próximas da natureza do que os homens virtuosos. Os homens devem ser transformados e desnaturados em uma boa sociedade, de acordo com Rousseau. A modesta mulher parece ainda tão pouco mais do que não corrompida. Como tal, ela formará uma ligação necessária entre o artifício supremo da boa sociedade, de um lado, e a natureza, de outro (LANGE, 2002, p.31).

O fato é que a incorporação da mulher na sociedade ainda é insuficiente para retirar seu status de pré-social, uma vez que ela não é reconhecida como um sujeito. Rousseau escreve (1969a, p.374) que “o pacto social estabelece entre os cidadãos uma tal igualdade que todos se comprometem sob as mesmas condições, e devem usufruir todos os mesmos direitos”. A questão do sujeito neutro e universal no interior do contratualismo é uma anedota tão repetida que muitos ainda acreditam que “uma tal igualdade entre todos” é inclusiva do ponto de vista de gênero. Ocorre que esse sujeito universal revela-se parcial e particular à medida que se conjugam passagens como a citada acima com outras tantas que enclausuram o potencial das mulheres nas atividades domésticas, por um lado e, por outro, essencializam sua identidade sob a rubrica do cuidado e da subserviência.

A respeito da problemática de gênero envolvendo o sujeito do contrato, Okin e Pateman tecem vigorosas críticas. Enquanto Okin (1979, p.394) afirma que “existe uma tendência generalizada na filosofia política em fazer declarações alegadamente gerais como se a raça humana não fosse dividida em dois sexos e, depois, ignorar o

sexo feminino por completo”. Pateman observa (1989, pp.4-5), por sua vez,

Os teóricos clássicos do contrato (com uma notável exceção) argumentam que a liberdade natural e igualdade eram direito de nascença de um sexo. Somente os *homens* nascem livres e iguais. Os teóricos do contrato construíram a diferença sexual como uma diferença *política*, a diferença entre a liberdade natural dos homens e sujeição natural das mulheres.

A interpretação de Okin sugere uma retórica na qual a linguagem é inclusiva (na qual a rúbrica de “todas” abarca homens e mulheres), mas a prática repercute numa desigualdade mediada pelo gênero. Pateman, contudo, supõe o caráter subversivo e dominador já inerente à caracterização do sujeito do contrato, cuja ideia embrionária abarca somente sujeitos do sexo masculino. Seja em uma ou em outra interpretação, o que ocorre é uma marginalização da figura feminina como um sujeito no interior da sociedade. Nisso se impõe o direito político do homem sobre a mulher em vista o qual a educação e socialização do feminino desempenham papel fundamental.

Fernando Caldeirón Quindós (2005, p.173) observa que “o livro V é um discurso sobre a desigualdade dos sexos”. A educação proposta no livro V, portanto, subverte seu próprio caráter pedagógico uma vez que não é promotora de liberdade, mas ardilosamente engendradora para promover sujeição. Rousseau não concebe a mulher dentro de uma perspectiva de destino humanamente considerada (em que a educação vem no sentido de promover autonomia), mas o que ela deve ser em vista do seu gênero dentro de uma sociedade patriarcal. Conforme observa Else Wiestad (2002, p.171), “Rousseau descreve com precisão e em detalhe uma nova, invasiva e não violenta técnica de controle que visa internalizar a restrição colocada sobre as mulheres através de um programa de educação” .

O discurso acerca da educação não é edificado no sentido de avaliar o potencial inerente à mulher, mas definir qual função ela deve desempenhar em vista da manutenção da vida social. Rousseau não defende a inferioridade feminina, com efeito, agencia a utilidade de sua opressão na manutenção de uma sociedade dita justa e igual. A educação é formadora nos termos de marginalizar as mulheres social e identitariamente. A mulher de Rousseau não define seus rumos, seu destino e sua identidade. “Rousseau pode ser considerado anti-feminista inicialmente porque ele avalia o papel das mulheres em uma luz diferente do que as mulheres querem ou podem fazer” (WEISS; HARPER, 2002, p.46). A educação repressiva é signo do direcionamento do comportamento feminino que leva a mulher a ser o apêndice do homem.

Sofia é o ícone da subordinação feminina, as mulheres de hoje são descendentes de seu jugo. Sua herança se manifesta numa educação pautada por papéis de gênero, a qual carrega no argumento da destinação natural a justificativa para castrar as potencialidades da mulher bem como mantê-la reclusa na esfera da domesticidade. Mesmo, atualmente, com o egresso no mundo do trabalho, as mulheres ainda são descendentes de Sofia, a domesticidade as acompaha quer na especificidade de sua

prática laboral quer no fato de que “os afazeres de seu sexo” se mantém ainda como “seus” independentemente das conquistas e da ocupação do espaço público.

REFERÊNCIAS

CAINE, Barbara; SLUGA, Glenda. **Género e historia: mujeres em el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920**. Madrid: Narcea Ediciones, 2000.

CALDERÓN QUINDÓS, Fernando. “La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau”. In: **Universitas Philosophica**, n. 40-41, 2003, p. 11-28.

COBO, Rosa. “Sociedad, democracia y patriarcado em Jean Jacques Rousseau”. In: **Papers Revista de Sociología**, n. 50, 1996, p. 265-280.

HONNETH, Axel. Recognition as Ideology. In: BRINK, Bert van den; OWEN, David (ed.). **Recognition and power: Axel Honneth and the tradition of critical social theory**. New York: Cambridge University Press, pp. 323-347, 2007.

LANGE, Lynda. “Rousseau and pos-modern Feminism”. In: LANGE, Lynda (ed). **Feminist interpretations of Jean Jacques Rousseau**. Pennsylvania: Pennsylvania state University Press, 2002, pp.24-41.

MARKUS, Ingrid. Feminine Concealment and masculine openness. In: LANGE, Lynda (ed). **Feminist interpretations of Jean Jacques Rousseau**. Pennsylvania: Pennsylvania state University Press, 2002, pp.187-212.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Revista Estudos Feministas**. Vol. 8, N. 8, 2000, pp.9-42.

OKIN, Susan Moller. Rousseau’s Natural Woman. In: **The Journal of Politics**, Vol. 41, No. 2 (May, 1979), pp. 393-416.

PATEMAN, Carole. **The disorder of womem. Democracy, Feminism and political theory**. Stanford: Stanford University Press, 1989.

ROUSSEAU, J-J. **Du contrat social**. Oeuvres completes. III. Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1969 a.

_____. **Emile**. Oeuvres completes. IV. Édition publiée sous la direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Gallimard, 1969 b.

SPINELLI, Leticia Machado. Crítica feminista ao contratualismo: interfaces de gênero na obra de Rousseau. In: **Revista Café com Sociologia**. Volume 5, número 3, Ago./Dez. 2016, pp.196-213.

WEISS, Penny; HARPER, Anne. “Rousseau’s Political Defense of Sex-Role Family.” In: LANGE, Lynda (ed). **Feminist interpretations of Jean Jacques Rousseau**. Pennsylvania: Pennsylvania state University Press, 2002, pp.42-64.

WIESTAD, Else. Empowerment Inside Patriarchy: Rousseau and the masculine construction of femininity. In: LANGE, Linda (ed). **Feminist interpretations of Jean Jacques Rousseau**. Pennsylvania: Pennsylvania state University Press, 2002, pp.169-186.

TECNOLOGIAS MÓVEIS: OS IMPACTOS NA INTERAÇÃO SOCIAL E NO PROCESSO COMUNICACIONAL

Briza Martins

Universidade Fumec

Belo Horizonte - MG

Guilherme Juliani de Carvalho

UNIP/SP – SENAC/SP

São Paulo – SP

RESUMO: Compreender como as novas alternativas de comunicação surgem a partir dos avanços tecnológicos na sociedade e o impacto dessas alternativas para a interação das pessoas é fundamental para entendimento das novas relações sociais. A evolução tecnológica, principalmente a móvel juntamente com a internet, que favorecem o acesso à informação e facilitam sua distribuição a qualquer momento e local, transforma o dia a dia dos indivíduos, permitindo a realização de suas tarefas de uma forma mais prática e eficaz. Neste artigo, buscou-se entender a relação entre a comunicação, tecnologias e inovação, como grandes impactantes dessa relação. As inovações chegam para revolucionar a sociedade e se tornam indispensáveis na vida das pessoas, mas que também ocasionam inúmeros impactos na interação social. Assim, mudanças de hábitos e novos estilos de vida também aparecem com o uso constante dos dispositivos móveis, alterando todo o processo comunicacional. Para entender essa questão,

buscou-se, por meio de estudos bibliográficos a cerca do tema, a compreensão dos avanços tecnológicos específicos como os *smartphones* e seus aplicativos. O estudo divide-se, então em dois capítulos. No primeiro é abordado os conceitos teóricos da comunicação e interação, levando em consideração o advento da tecnologia nessa relação. Já o segundo capítulo do presente estudo aborda os conceitos de redes móveis e apresenta a relação dessas redes com a interação entre os indivíduos e suas formas de comunicação. Para complementar o estudo, analisou-se ainda dados do aplicativo de troca de mensagens instantâneas *WhatsApp* para o entendimento do impacto dessa ferramenta na interação social.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia móvel, interação social, ambiente virtual, conectividade, comunicação; WhatsApp.

ABSTRACT: Understanding how new communication alternatives arise from the technological advances in society and the impact of these alternatives for the interaction of people is fundamental for understanding the new social relations. Technological evolution, especially mobile and internet, which favor access to information and facilitate its distribution at any time and place, transform the daily lives of individuals, allowing them to perform their tasks in a more practical and efficient way.

In this article, it was aimed to understand the relationship between communication, technologies and innovation, as great impact of this relationship. Innovations come to revolutionize society and become indispensable in people's lives, but they also cause countless impacts on social interaction. Thus, changes in habits and new lifestyles also appear with the constant use of mobile devices, altering the entire communication process. In order to understand this issue, was researched, through bibliographic studies about the theme, the understanding of specific technological advances such as smartphones and their applications. The study is then divided into two chapters. In the first one the theoretical concepts of communication and interaction are approached, taking into account the advent of technology in this relation. The second chapter of the present study approaches the concepts of mobile networks and presents the relationship of these networks to the interaction between individuals and their forms of communication. To complement this study, was also analyzed data from the WhatsApp instant messaging application to determine the impact of this tool on social interaction.

KEYWORDS: Mobile technology, social interaction, virtual environment, connectivity, communication; WhatsApp.

INTRODUÇÃO

Neste ambiente virtual em que a sociedade se integra estar conectado em tempo absoluto é algo natural. A comunicação à distância, mediada pelos aparelhos digitais e pela Internet, atende as necessidades do indivíduo e transforma o processo de interação, na qual pensar no corpo como a principal fonte para se comunicar torna-se coisa do passado.

O que antes era necessário estar face a face para interagir com outras pessoas, hoje, novas formas de sociabilidade estão disponíveis, pois com os avanços tecnológicos já é possível realizar diversas tarefas instantaneamente, onde os aparelhos móveis estão cada vez mais presentes no cotidiano de todos.

Com este novo cenário, os indivíduos satisfazem suas necessidades imediatas como conversar com alguém à longa distância ou até mesmo participar, periodicamente, de conversas e debates de determinados temas de interesse comum, porém, o contato pessoal e o valor das expressões corporais ficam comprometidos. Dentre os impactos gerados, pode-se destacar o isolamento do ser humano que, através da comunicação mediada por aparelhos móveis, afasta o indivíduo do convívio social.

Diante disso, este artigo busca estudar os efeitos que as novas tecnologias móveis geram na interação social, sejam elas positivas ou negativas, ressaltando as alternativas de comunicação existentes nos dias de hoje, com destaque no uso dos *smartphones* e o aplicativo *WhatsApp*.

1 | COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

A sociedade contemporânea passa por inúmeras transformações com a presença constante das tecnologias digitais. O ato de se comunicar nos dias de hoje não se restringe apenas ao hábito de se enviar uma carta, falar ao telefone ou dialogar face a face, pois, com o surgimento da internet, novas ferramentas de comunicação aparecem, onde a interação e a sociabilidade à distância, mediada por aparelhos eletrônicos, prevalecem. (TOMAÉL, ALCARÁ, CHIARA, 2005; BALDANZA, 2006).

Os meios de comunicação convencionais passam a dividir espaço com as plataformas digitais, que facilitam o acesso à informação e possibilitam uma interação imediata, onde o receptor possui a capacidade de produzir a mensagem, compartilhá-la e armazená-la, instantaneamente, por meio da navegação na internet, do uso das redes sociais e dos aplicativos mobile. (PRIMO, 2008; SILVA, COUTO, 2013).

Enquanto a estrutura midiática da época de Lasswell parecia poder ser resumida em jornais/revistas, rádio e TV, com a emergência de novos meios de comunicação (notadamente aqueles mediados por redes informáticas), já não se pode pensar a comunicação como o fluxo derradeiro de uma mensagem persuasiva que desce ladeira abaixo em direção a receptores indefesos. Não apenas a estrutura tecnológica transformou-se, mas também as sociedades, as culturas, os mercados, as relações afetivas e políticas. Essa multiplicidade de elementos em transformação e inter-relação impõe desafios à investigação da comunicação. (PRIMO, 2008, p.13).

Diante deste novo ambiente comunicacional, no qual os avanços tecnológicos contribuem para um processo de interação social baseado na ausência do corpo físico, sem a necessidade de estar face a face, surgem também novos comportamentos humanos e novas formas de sociabilidade. Por meio da internet, através do uso das tecnologias móveis, o indivíduo passa a construir uma relação à distância, a qualquer momento e local, porém o contato físico e a troca de afeto entre as pessoas ficam comprometidos. (BALDANZA, 2006; SILVA, COUTO, 2013).

Esse ambiente se torna muito mais democrático, possibilitando espaço para que todos possam representar e serem representados (Leão, 2005). A interação social pode ser entendida como a troca entre os indivíduos, onde a reciprocidade é fundamental para que essa interação de fato se realize (Primo, 2008).

Desta forma, idealizar a presença do corpo para se estabelecer uma comunicação social se torna imprudente ou até mesmo irreal. Com as novas tecnologias presentes no cotidiano das pessoas, onde a internet surge como importante meio de intensificação no processo comunicacional, o ambiente virtual traz novas alternativas de interação, onde a importância das expressões corporais dá espaço à representação das emoções. Mas até que ponto este cenário virtual é benéfico para o comportamento do ser humano?

Apesar dos avanços tecnológicos trazerem facilidade e agilidade na informação, a comunicação mediada por aparelhos eletrônicos pode também comprometer o desenvolvimento humano. Enquanto de um lado o ambiente virtual contribui para

uma comunicação eficaz, principalmente pela falta de tempo em que o indivíduo vive atualmente, do outro se constrói uma deficiência no contato pessoal, fator de grande importância para se estabelecer a sociabilidade, onde somente a riqueza das expressões corporais, presentes na comunicação face a face, fortalece o processo de interação social entre os seres humanos. (BALDANZA, 2006).

Com este novo cenário, o processo de comunicação passa a ser direcionado por novos dispositivos comunicacionais digitais, onde a acelerada evolução tecnológica, principalmente dos aparelhos móveis, transforma o cotidiano dos indivíduos e torna-os cada vez mais dependentes a essas novas tecnologias.

Diante deste contexto, este artigo busca investigar sobre as inovações tecnológicas destinadas à comunicação e identificar se o uso dos *smartphones* contribui ou atrapalha na interação social dos indivíduos.

O objetivo principal deste estudo é analisar o uso dos aplicativos de comunicação para *smartphones*, especialmente o *WhatsApp*, a fim de identificar quais os resultados decorrentes na interação social, além de avaliar o comportamento humano. A proposta é expor os efeitos que essas inovações digitais refletem nas pessoas e, ainda, as consequências que podem ser acarretadas, visto que o uso das tecnologias móveis é um facilitador nos dias atuais, onde o contato pessoal para se estabelecer uma comunicação, enfraqueceu.

Sendo assim, trata-se de um estudo importante, pois avalia os impactos nos indivíduos perante as novas tecnologias de comunicação, essas, que por sua vez, contribuem para uma comunicação rápida e eficaz.

1.1 Comunicação, tecnologia e inovação

A necessidade de se comunicar faz parte da vida do ser humano desde os tempos mais remotos, seja ela desempenhada por grupos culturais, religiosos, políticos ou sociais. A troca de informação, o registro dos acontecimentos e a expressão de ideias e emoções são elementos que contribuíram para a evolução das diversas formas de comunicação existentes nos dias atuais. Com o passar do tempo, o homem foi aprimorando a sua capacidade de se relacionar e foi se adaptando aos novos meios de comunicação, conforme as necessidades foram surgindo, assim, novos elementos de mediação passam a existir, possibilitando esses relacionamentos (OLIVEIRA, 2006).

Por meio desse desenvolvimento social que as novas tecnologias e seus avanços tornam-se cada vez mais presentes no cotidiano dos indivíduos. Vive-se na era digital, na qual a internet é o principal fio condutor das novas formas de convivência, pois com ela a comunicação pode ser efetivada por meio do uso do correio eletrônico (e-mail), celulares, chat (bate-papo online), redes sociais, entre outros, além de permitir a educação à distância, e-commerce (empreender e negociar) e a troca de informações em tempo real. Com a ascensão da Internet, que começou a ser disseminada mais amplamente a partir do ano 2000, a utilização das redes de computadores deixa de

ser a única fonte de acesso à informação, surgindo novas possibilidades de interação com o uso dos dispositivos móveis, que passa a inovar o processo de comunicação (Primo, 2008).

Assim, unindo a hiperconexão que a internet oferece às tecnologias de mobilidade como os celulares, laptops e as redes wifi, o indivíduo deixa de “estar conectado” e transforma-se num “ser conectado”, trocando uma web estática, que consiste em inúmeras páginas, a uma web dinâmica, na qual a rapidez, a praticidade e as plataformas participativas dão espaço a um ambiente de conversação. (PRIMO, 2013)

A grande inovação desta era digital é a invenção dos *smartphones*, que além de possibilitar um acesso rápido e eficaz à informação, em qualquer momento e local, oferece também uma comunicação instantânea, onde o usuário pode enviar e receber textos, fotos e vídeos, simultaneamente, para uma ou mais pessoas. Essas novas ações, mediadas por este dispositivo móvel, ampliam as alternativas de comunicação e modificam o papel do receptor e emissor, transformando-os em agentes ativos no processo comunicacional atual. (AMORIM, CASTRO, 2010).

Com os avanços desta tecnologia móvel, os aparelhos celulares deixam de ser utilizados apenas para fazer ou receber chamadas e passam a ser objeto de desejo das pessoas. Com os telefones de última geração, as possibilidades de atividades de interação aumentam, mantendo o usuário conectado integralmente para realizar suas tarefas diárias de acordo com suas necessidades, fazendo com que este dispositivo penetre no cotidiano da sociedade, independentemente da faixa etária e classe social. (AMORIM, CASTRO, 2010; PRIMO, 2013; WEIGELT, 2013).

Essas práticas são possíveis devido a criação e a inovação de inúmeros aplicativos comunicacionais que apresentam uma diversidade de funções, facilitando o processo de comunicação entre as pessoas em tempo real. Além disso, esses aplicativos permitem que os usuários se comuniquem individualmente, em grupo, participem de debates, discussões ou até mesmo compartilhem experiências ou acontecimentos. (AMORIM, CASTRO, 2010; WEIGELT, 2013).

Toda essa praticidade que a tecnologia oferece transforma o dia a dia das pessoas, pois, diante deste mundo inovador, o indivíduo necessita integrar o desenvolvimento digital para realizar suas tarefas e acompanhar as mudanças da vida moderna. Apesar dos benefícios que a inovação tecnológica traz, as transformações no comportamento humano também são notáveis. Os costumes começam a girar em torno dessas inovações digitais, impactando o estilo de vida das pessoas (Oliveira, 2006).

1.2 Impactos da tecnologia

Os tempos modernos trazem consigo a frequente necessidade de utilização das novas tecnologias de comunicação, nos diversos campos da sociedade contemporânea. O indivíduo, independente de seu nível cultural, social ou econômico, passa a conviver com os inovadores aparelhos eletrônicos que são colocados a sua

disposição, em busca de facilitar suas atividades diárias e contribuir para o acesso à informação e ao conhecimento. No entanto, toda essa evolução tecnológica gera diversidade e mudanças na sociedade, resultando em inúmeros impactos sociais e afetando o comportamento das pessoas e sua relação, exigindo, assim, uma nova postura do indivíduo diante deste novo ambiente vivenciado. (COSTA, 1995).

O uso ilimitado e frequente dos aparelhos móveis digitais contribui para o isolamento humano, pois permite que todas as tarefas sejam realizadas à distância, sem nenhum contato pessoal, conseqüentemente gera a dependência digital, na qual a pessoa não consegue se imaginar ausente do mundo virtual, sendo imprescindível a utilização da tecnologia para a sua satisfação pessoal, muitas vezes necessitando de tratamento.

Com a influência das tecnologias constantemente na vida das pessoas, as mudanças de hábitos do ser humano tornam-se cada dia mais perceptíveis. As crianças desta nova geração já nascem conectadas a esse meio virtual e, no decorrer de seu desenvolvimento social, a presença das novas tecnologias torna-se comum em seu espaço de convívio. (PUCCI, 2005; LIMA, PINTO, LAIA, 2002).

Um simples encontro com os amigos para um bate-papo descontraído dá lugar a uma conversa virtual pelo celular que pode acontecer a qualquer hora, momento e lugar, com qualquer pessoa, individualmente ou em grupo; as brincadeiras tradicionais de rua como a amarelinha, pega-pega e esconde-esconde, por exemplo, passam a ser substituídas pelos aparelhos eletrônicos que disponibilizam diversas brincadeiras digitais; as máquinas passam a fazer os trabalhos dos indivíduos dispensando a mão de obra física. Todas essas ações passam a transformar o ser humano involuntariamente, que, diante deste mundo desenvolvido e inovador, rende-se ao uso das novas tecnologias digitais, adquirindo novas atitudes, muitas delas positivas e outras negativas (SOUZA, 1995; LIMA, PINTO, LAIA, 2002).

A internet é a principal responsável por essas transformações que, associada à evolução digital e ao desenvolvimento da sociedade, possibilita ao usuário maior agilidade e eficácia na circulação da informação, seja ela profissional ou pessoal. Por outro lado, através de todo esse desenvolvimento, surgem também comportamentos pouco saudáveis, como o isolamento humano, por exemplo, que resulta do uso ilimitado e sem dosagem das novas tecnologias.

Mesmo com diversos impactos, a proposta principal de toda essa inovação digital é acompanhar o desenvolvimento do próprio ser humano, sem ameaçar a sua qualidade de vida e segurança, porém, a acelerada evolução dessas ferramentas comunicacionais, principalmente dos dispositivos móveis, muitas vezes compromete o convívio social e afeta a relação pessoal. Por isso, o homem precisa saber utilizar com moderação essas tecnologias para que seus efeitos sejam positivos e a interação, mesmo à distância, não interfira no comportamento humano.

2 | COMUNICAÇÃO, REDES MÓVEIS E INTERAÇÃO

Os meios de comunicação e seus avanços tecnológicos são elementos que estão cada vez mais presentes no cotidiano dos indivíduos. Até alguns anos, o acesso às informações se dava apenas através de jornais impressos, telejornais e programas de rádio em horários específicos, o que não acontece mais nos dias atuais, pois, com a internet e sua praticidade de conexão juntamente com os dispositivos móveis de última geração, as informações podem ser transmitidas e compartilhadas em um curto espaço de tempo. (SILVA, COUTO, 2013).

Essa interação dos indivíduos com as tecnologias de comunicação varia de acordo com o perfil de cada um. A faixa etária e o comportamento individual são fatores que muito influenciam na utilização dos dispositivos móveis como aliados na interação social, o que está relacionado à popularização da internet, que de certa forma, acaba favorecendo os métodos comunicacionais e também o comportamento desses indivíduos perante essas tecnologias. (SILVA, COUTO, 2013).

Os mais variados fenômenos sociais, que estão relacionados à internet e as outras formas de comunicação em rede, recebem o nome de Cibercultura. O uso dos celulares e dos dispositivos de comunicação móveis (*smartphones*) está cada dia mais evidente, nessa cultura cibernética e é visto como um facilitador para uma comunicação rápida e interativa. Sendo assim, o uso dos aplicativos de comunicação também tem papel fundamental para que essa comunicação contribua na interação social de todos os envolvidos nesse processo (Manovic, 2005).

A interação mediada pelos *smartphones* não consiste apenas na relação entre os indivíduos e a máquina, pois também amplia as relações interpessoais. Ou seja, os *smartphones* são vistos como facilitadores da comunicação, pois, através dele e de seus mais variados aplicativos de comunicação, os indivíduos conseguem interagir com quantas pessoas quiserem, em tempo real. (SILVA, COUTO, 2013).

Os celulares permitem as mais diversas formas de comunicação e interação através de aplicativos e redes sociais, se mostrando como objetos acessíveis e de grande importância na criação e no fortalecimento dos laços sociais entre todos os envolvidos. Com um *smartphone* com acesso à internet em mãos, as pessoas estão conectadas onde quer que estejam. Desta maneira, a comunicação móvel reforça o espaço como qualquer local em que os indivíduos escolhem para se comunicar. (WEIGELT, 2013).

A sociedade atual convive com os dispositivos móveis e também com um vasto número de aplicativos de comunicação, que oferece a mobilidade e a interatividade como ferramenta facilitadora. A ampliação dos vínculos sociais trazida pelos *smartphones* pode facilitar o cotidiano dos usuários através do uso de suas mais variadas ferramentas. (ANTERO, NASCIMENTO, 2014).

2.1 Aplicativos, *smartphones* e comunicação

A expansão da internet e conseqüentemente dos dispositivos móveis, com os diversos aplicativos de comunicação, apresentou várias possibilidades de crescimento e de evolução ao acesso às novas tecnologias. A influência dos *smartphones* amplia as relações entre as pessoas e também a relação desses indivíduos com os mais variados dispositivos de comunicação. (SILVA, COUTO, 2013).

Segundo Bauman (2001, p.149) “[...] telefones celulares (inventados para o uso de nômades que têm de estar ‘constantemente em contato’), pertences portáteis ou descartáveis – são os principais objetos culturais da era da instantaneidade”.

Dessa forma, entende-se que a portabilidade, a mobilidade e a instantaneidade ampliam essa interação juntamente com o acesso as informações e permitem esta constante troca de informação. A mobilidade está diretamente associada ao fato de cada dia mais os indivíduos sentirem a necessidade de se comunicar de forma rápida, o que acarreta a necessidade de um dispositivo móvel que contemple todas as ferramentas de comunicação disponíveis nos dias atuais. (LEMOS, 2005; SILVA, COUTO, 2013).

Comumente, grande parte dos indivíduos interage com as diversas plataformas que os dispositivos oferecem, ou seja, participam das mais variadas redes sociais, trocam e-mails e mensagens instantâneas nos mais diversos aplicativos e, ainda, produzem e compartilham informações em tempo real, utilizando além de mensagens de texto, também as plataformas de áudio e vídeo, disponíveis em seus *smartphones*. (LEMOS, JOSGRILBERG, 2009; AMORIM, CASTRO, 2010).

Esses dispositivos móveis estão diretamente ligados a interatividade. Essa, que de acordo com o Aurélio, “Diz-se de um suporte de comunicação que favorece uma permuta com o público”, ou seja, a interatividade oferecida pelos *smartphones* está totalmente relacionada à constante troca de informações e isso deve-se única e exclusivamente ao fato dos indivíduos estarem sempre com seus aparelhos em mãos. Sobre isso Bauman (2003), afirma:

Você nunca perde de vista o seu celular. Sua roupa de jogging tem um bolso especial para ele, e você nunca sai com aquele bolso vazio, da mesma forma que não vai correr sem seu tênis. Na verdade, você não iria a nenhum lugar sem o celular (‘nenhum lugar’ é, afinal, o espaço sem um celular, com um celular fora de área ou sem bateria). Estando com seu celular, você nunca está fora ou longe. Encontra-se sempre dentro – mas jamais trancado em um lugar. Encasulado numa teia de chamadas e mensagens, você está invulnerável. As pessoas ao seu redor não podem rejeitá-lo e, mesmo que tentassem, nada do que realmente importa iria mudar (p.78).

Essa necessidade de manter-se sempre conectado pode afetar diretamente o cotidiano das pessoas. A disseminação da internet, dos celulares, dos *smartphones* e dos aplicativos de comunicação pode modificar tanto positivamente como negativamente na interação social e a dependência dessas tecnologias pode ser algo que predomine de forma positiva ou negativa e nesse último caso, pode ser um fator relevante que

mereça atenção por parte do usuário.

2.1.1 O whatsapp e a interação social

O objeto de estudo para a produção deste artigo é o aplicativo de mensagens instantânea, *WhatsApp*, visto que o mesmo é um dos aplicativos móveis de comunicação mais utilizado pelos usuários de *smartphones*. Abaixo estão algumas informações referentes a essa ferramenta de comunicação.

O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. É disponibilizado nas mais variadas plataformas (*Android, IOS, Windows Phone, BlackBerry*, entre outras).

O bate-papo é a principal funcionalidade do aplicativo. Nele, os usuários podem manter conversas apenas com uma pessoa ou em grupos. O aplicativo é multimídia, ou seja, aceita que sejam enviadas mensagens de voz, vídeos e até mesmo ligações para os contatos que também possuem o *WhatsApp*.

O funcionamento desta plataforma é bastante objetivo, ou seja, funciona por meio dos números de telefones dos usuários, e a conexão se dá através dos contatos salvos na agenda do próprio *smartphone*.

Para as conversas existem algumas opções, entre elas destacam-se: “Arquivar conversa”, “Excluir conversa”, “Enviar por email”, entre outras. Além disso, existe a possibilidade de “Criar atalho para conversa”, essa opção pode ser utilizada para, por exemplo, destacar determinada conversa na tela principal do *smartphone* além de facilitar o acesso a mesma.

Com a finalidade de identificar e comprovar como a interação social dos indivíduos atualmente é afetada pelo uso, principalmente, das tecnologias móveis, como o *WhatsApp* por exemplo, a metodologia utilizada para a elaboração deste artigo é descritiva e baseia-se na pesquisa quantitativa e revisão bibliográfica. Através do público-alvo estudado (pessoas de ambos os sexos, entre 15 e 60 anos, de diversas classes sociais), foi possível analisar os impactos dessas novas tecnologias na interação social.

Assim, foi aplicada uma pesquisa com dez questões de múltipla escolha em busca de levantar dados relacionados ao uso dos aplicativos de comunicação, a fim de identificar o quanto as inovações tecnológicas móveis contribuem ou atrapalham na interação social dos indivíduos.

Através desta análise, nota-se que todas as pessoas possuem ao menos um aparelho móvel, demonstrando que a tecnologia se faz presente efetivamente na vida do ser humano. Dos 140 entrevistados, 41% têm um dispositivo móvel, 34% estão satisfeitos com dois, 21% possuem três e 4% têm mais de quatro aparelhos.

Observa-se, ainda, que o uso do *smartphone*, para se estabelecer uma comunicação, acontece diariamente e a todo o momento pelos usuários, sendo comprovado com 75% das respostas.

Uma das ferramentas de comunicação mais utilizada pelas pessoas é realmente o *smartphone*, principalmente através dos aplicativos, por conta de sua praticidade e eficácia, onde a maioria (56% dos casos), afirma que o uso dessa tecnologia pode contribuir para uma interação social satisfatória quando utilizado com moderação. Dentre os entrevistados, identifica-se que o principal aplicativo utilizado é o *WhatsApp* (91%), pois é por meio dele que os usuários têm a possibilidade de realizar diversas ações instantaneamente e em curto prazo, como compartilhar informações, fotos, vídeos, áudios e até mesmo fazer uma ligação. Apenas 4% relatam que o uso desse dispositivo afasta os indivíduos. Fica em segundo lugar o uso do SMS, 22%.

Por mais que a tecnologia esteja presente no dia a dia das pessoas constantemente e elas realizem a maioria de suas tarefas, 53% dos usuários priorizam a comunicação pessoal. Em seguida aparece a preferência pela comunicação através do *smartphone*, 35%, e a minoria, 11% das respostas, diz estar satisfeitos com os meios convencionais como o telefone fixo ou carta, por exemplo.

CONCLUSÃO

Avaliar os impactos sociais gerados pelo uso da tecnologia móvel é algo desafiador nos dias atuais. Busca-se a praticidade e a comodidade diante de uma realidade conturbada e exaustiva, onde o tempo é curto e as tarefas se multiplicam. Com isso, na mesma ocasião que os aparelhos *mobile* surgem para satisfazer as necessidades das pessoas, buscando colaborar com seu bem-estar, inúmeras transformações comportamentais do ser humano também são geradas, decorrentes do uso constante dessas novas tecnologias. Mudanças essas que alteram todo o processo de interação social, aparecendo novas formas de comunicação, sendo a mais utilizada os aplicativos para *smartphones*.

Desta maneira, por meio da análise realizada neste artigo, conclui-se que a sociedade contemporânea vive em uma realidade digital, onde estar conectado, principalmente através de um aparelho móvel, é comum e indispensável. Observa-se também que, com a acelerada evolução tecnológica, a tendência é que essa realidade se amplie e transforme ainda mais os hábitos das pessoas, tornando-as cada vez mais dependentes desse dispositivo.

De acordo com a pesquisa aplicada neste estudo, nota-se que dentre os aplicativos de comunicação mais utilizados destaca-se o *WhatsApp*, considerado um dos mais populares entre os adeptos das atuais tecnologias. Um aplicativo de mensagens instantâneas, gratuito e de fácil manuseio, que pode ser um aliado positivo, desde que utilizado com prudência, já que o mesmo facilita a comunicação e o compartilhamento de informações.

Tendo em vista os aspectos apresentados, compreende-se que, apesar das inovações tecnológicas trazerem benefícios à sociedade, facilitando a comunicação

entre as pessoas e as tarefas diárias de cada usuário, elas devem ser utilizadas com moderação para que não seja comprometido o convívio entre os indivíduos, visto que esse contato pessoal também é de grande importância para a interação social e para o desenvolvimento da sociabilidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Paula; CASTRO, Darlene. Mídias digitais: uma nova ambiência para a comunicação móvel. In: I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA MÍDIA DA REGIÃO NORTE, Palmas. **Anais...** Palmas: UFBA, 2010. p. 1-11.

ANTERO, Nadjaria; NASCIMENTO, Robéria. **A juventude na era da mobilidade: impactos e apropriação dos smartphones na sociedade contemporânea**, 2014, p. 45-58.

BALDANZA, Renata. A comunicação no ciberespaço: reflexões sobre a relação do corpo na interação e sociabilidade em espaço virtual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Brasília. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2006. CD-ROM.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 107-149.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 55-96.

COSTA, Sely. Impactos sociais das tecnologias de informação. Revista de Biblioteconomia de Brasília, Brasília, v. 19, n. 1, p. 3-22, 1995.

LEMO, André. Cibercultura e Mobilidade: A Era da Conexão. In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO, Salvador. **Anais...** Salvador: UERJ, 2005. p. 1-16.

LEMO, André; JOSGRILBERG, Fabio. **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil**. Salvador, 2009.

LEÃO, Lúcia. **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. 1ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 37-50.

LIMA, Gercina; PINTO, Líliam; LAIA, Marconi. Tecnologia da informação: Impactos na sociedade. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2002. p.75-78.

MANOVICH, Lev. **O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias**. LEÃO, Lúcia (org). 1ª edição. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 25-30.

OLIVEIRA, Carla. **Tecnologia da Informação e Comunicação**, 2006. Disponível em <http://imasters.com.br/artigo/4412/tecnologia/tecnologia_da_informacao_e_comunicacao/>. Acesso em: 25 maio. 2015.

PUCCI, Bruno. Tecnologia, crise do indivíduo e formação. Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, 2005. P.1-14.

PRIMO, Alex. **Comunicação e interações**. 1ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 13-244.

PRIMO, Alex. **Interações em rede**. 1ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 33-108.

SILVA, Ana Elisa; COUTO, Edvaldo. Tecnologias móveis: interações mediadas pelo *smartphone*. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E 1º COLÓQUIO INTERNACIONAL DE

EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, Recife. **Anais Eletrônicos** Recife: UFPE/NEHTE/CCTE, 2013. p. 1-15.

TOMAÉL, Maria; ALCARÁ, Adriana; CHIARA, Ivone. **Das redes sociais à inovação**. Londrina, 2005. p. 93-100.

WEIGELT, Diego. Os jovens e o celular: o poder da comunicação móvel. In: XIV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, S. Cruz do Sul. **Anais...**S. Cruz do Sul, 2013. p. 1-11.

TRANSFORMAÇÃO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA COM O USO DA SOFT SYSTEM METHODOLOGY (SSM): RELATO DE EXPERIÊNCIA

Patricia Rodrigues Miziara Papa

Centro Universitário Barão de Mauá,
Departamento Didático Pedagógico
Ribeirão Preto – São Paulo

Valéria Tomas de Aquino Paracchini

Centro Universitário Barão de Mauá, Pró-Reitoria
de Ensino
Ribeirão Preto – São Paulo

Dyjalma Antonio Bassoli

Centro Universitário Barão de Mauá, Pró-Reitoria
de Educação a Distância
Ribeirão Preto – São Paulo

Thiago Henrique de Moraes

Centro Universitário Barão de Mauá, Pró-Reitoria
de Graduação
Ribeirão Preto – São Paulo

RESUMO: Este trabalho apresenta a aplicação da Metodologia de Sistemas Flexíveis - Soft Systems Methodology (SSM), com vistas a promover mudança na cultura organizacional. Devido a estagnação percebida quanto a prática docente e a fragmentação na atuação dos cursos teve-se por objetivo identificar as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de forma democrática e sistêmica. Esse trabalho foi escrito como relato de experiência a partir da participação dos autores nos fatos descritos. Aplicou-se o SSM para diagnóstico e proposição das ações de

melhoria, resultando na criação do Programa de Formação Continuada institucional. Como resultado, houve incremento na gestão dos cursos pela apropriação de visão sistêmica e estímulo à interdisciplinaridade e ampliação do diálogo com *stakeholders*. A aplicação do SSM despertou interesse, participação ativa e motivação na comunidade acadêmica. A inovação da metodologia aplicada despertou nova visão das práticas pedagógicas instaurando mudanças em movimento contínuo. A primeira versão deste trabalho foi apresentada no 14º Congresso Brasileiro de Sistemas.

PALAVRAS-CHAVE: Soft System Methodology – Capacitação Docente – Ensino Superior – Gestão de Curso – Programa de Formação Continuada – Mudança Organizacional – Prática Docente – Melhoria da Qualidade – Práticas Pedagógicas

ABSTRACT: This study presents the application of the Soft Systems Methodology (SSM), aiming to promoting a change in organizational culture. Due to the perceived stagnation regarding the teaching practice and the course performance fragmentation, the goal was to identify the variables that interfere in the learning process in a democratic and holistic way. This study was organized as an experience report based on the authors' participation in the facts described hereafter. The SSM was applied

for diagnosis and proposition of improvement actions, resulting in the creation of the Institutional Continued Training Program. As a result, there was an improvement in courses management through the appropriation of a holistic vision and stimulation of interdisciplinarity and the expansion of dialogue with stakeholders. The application of the SSM aroused interest, active participation and motivation in the academic community. The innovation of such methodology evoked a new perspective regarding pedagogical practices instituting continuous change. The first version of this work was presented at the 14th Brazilian Congress of Systems

KEYWORDS: Soft System Methodology – Teachers capacity building – Higher education – Course management – Continued training program – Organizational change – Teachers practice – Quality improvement – Pedagogical practices

1 | INTRODUÇÃO

A educação tem desafios que se refletem fortemente no ensino superior. Há tempos estão sendo feitos esforços para efetivamente tornar o aluno o protagonista do processo de aprendizagem. Neste sentido, a prática docente necessita ser constantemente repensada, a gestão educacional, principalmente na figura do coordenador, deve estar atenta aos indicadores de qualidade e todos devem almejar o desenvolvimento pedagógico organizacional.

Este é um contexto complexo que abrange muitas variáveis além de ser dinâmico, uma vez que a legislação, a sociedade e o mundo do trabalho estão em constantes mudanças. As transformações exigem uma resposta do ensino superior a fim de superar a dicotomia teoria e prática integrando conhecimentos para que se tornem significativos no desenvolvimento de competências e habilidades do estudante.

Este cenário motivou a realização do presente trabalho em uma instituição de ensino superior, no interior do Estado de São Paulo, com mais de 50 anos de existência. Atualmente, a IES possui cursos nas diversas áreas do saber distribuídos em várias unidades de ensino, todas no mesmo município, sendo cursos de graduação em licenciatura, bacharelado e de graduação tecnológica. Além disso, encontram-se em funcionamento cursos de pós-graduação nas modalidades presencial e a distância.

Em sua trajetória, a fim de atender os preceitos institucionais traduzidos pela sua missão com clara vertente humanista, sempre foram valorizadas e estimuladas as então denominadas capacitações docentes que, apesar da regularidade com que ocorriam, sofreram certa estagnação no seu formato de oferta e nos resultados que proporcionavam. A utilização contínua do modelo de palestra, com ocasionais minicursos se estenderam ao longo do tempo alcançando resultados pouco concretos. Assim, o desenvolvimento esperado das práticas docentes e, portanto, do desempenho dos alunos nos cursos, muitas vezes não era alcançado. Diante deste cenário, havia a necessidade de compreensão das causas que geravam tal estagnação para superá-la.

Dessa forma, dentre alguns indícios observados, a Pró-Reitoria de Ensino percebia clara fragmentação na forma de atuação dos cursos de graduação que agiam isoladamente, por vezes repetindo esforços, gerando retrabalho e falta de efetividade naquilo que propunham. Os coordenadores apresentavam baixo nível de interação entre eles, e não tinham uma percepção clara de ser parte de uma grande equipe. Assim, tanto situações exitosas como inadequadas não eram compartilhadas.

Estes dados trouxeram a reflexão de que não se tinha clareza em como e o que construir para a promoção do desenvolvimento pedagógico organizacional. Com base nesta reflexão delinea-se o seguinte problema: como elucidar os entraves na cultura organizacional que resultam nas dificuldades no processo de aprendizagem a fim de serem superados?

Como objetivo, este trabalho busca identificar as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de forma democrática e sistêmica e as estratégias a serem implantadas na busca da melhoria.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se numa pesquisa qualitativa, por meio do relato de experiência, posto que os autores estejam envolvidos com o caso em questão, tendo vivido suas etapas. Por meio de uma estrutura descritiva que objetiva apresentar as características do fenômeno vivido e igualmente uma estrutura explicativa, com vistas a identificar as causas ou fatores deste mesmo fenômeno (GIL, 2002; SEVERINO, 2007), os autores buscam registrar e compreender profundamente suas causas, analisando-o comparativamente frente ao arcabouço teórico elencado.

O fenômeno aqui descrito teve início no mês de abril de 2017 e está em processo até junho de 2018, quando da escrita deste artigo. O universo em questão é composto de um grupo de 26 coordenadores de cursos de graduação, 3 Pró-Reitores, 1 Assessora Pedagógica e 336 docentes, já considerados os membros de NDE.

Os resultados foram apurados por meio de observação direta; questionário utilizando-se e-mail; documentos institucionais e o sistema da IES.

3 | INÍCIO DO PROCESSO DE MUDANÇA

O Departamento Didático Pedagógico (DDP), acionado pela Pró-Reitoria de Ensino propôs que se iniciasse um trabalho com os coordenadores de curso, promovendo sua integração e buscando com eles elementos para a transformação que levasse a IES a um novo modo de trabalho dos cursos que tivesse a visão sistêmica como fundamento. Pensando numa mudança paradigmática era preciso considerar o que Espejo, Schuhmann, Schwaninger e Bilelo (1996) ressaltam que as ações dos indivíduos afetam outras pessoas em menor ou maior grau além das suas interações

imediatas. Com essa expectativa pretendia-se que os resultados das interações entre os coordenadores com seus NDE pudessem produzir este feito apontado pelos autores, iniciando a mudança num dado nível ou curso e prosseguindo até atingir toda a comunidade acadêmica. Dessa forma, pode-se dizer que ocorre uma interação por meio de uma “caixa preta”, ou seja, pode-se observar *inputs* ou aquilo que fora estabelecido pelos coordenadores e trabalhado com eles e *outputs*, pelos resultados em salas de aula com os alunos, porém o processo permaneceria oculto.

Considerando a complexidade como princípio, utilizou-se a SSM (Soft System Methodology), metodologia sistêmica de Peter Checkland (CHECKLAND; SCHOLLES, 2005) que fora desenvolvida a partir de um programa de pesquisa-ação que buscava aplicar o pensamento sistêmico para a resolução de problemas organizacionais que não eram compostos por problemas técnicos claramente observáveis e estruturados, na expectativa de, por meio do pensamento sistêmico lidar com a complexidade e subjetividade presentes (FREITAS; COTA JÚNIOR; CHENG, 2009). Por suas características, percebeu-se clara semelhança com o problema vivido pela IES em questão, estimulando aos autores à sua experimentação. Por ser sistêmica, permite trabalhar com situações complexas, quando estão presentes diferentes vertentes de pensamento em que não haja consenso. Com esta metodologia supera-se a visão dos efeitos observáveis buscando as causas e suas relações quando não estão em evidência. É uma metodologia própria para o trabalho inclusivo das subjetividades humanas, considerando-as como variáveis importantes para o processo.

Optou-se então, pelo uso da SSM com vistas a investigar se os resultados poderiam ser análogos aos experimentados por Cezarino et al (2014), que, em um ambiente universitário, conseguiu observar que esta metodologia foi capaz de desvendar um problema *soft*, ambíguo e de difícil organização. Nas palavras de Cezarino et al,

Esta metodologia oferece respostas à perigosa diferença atual entre uma realidade complexa e o pensamento linear simplista sobre como atuar nessa complexidade, pois as tradicionais metodologias lidam com problemas hard, ou seja, aqueles que podem ser mensurados e definidos e cujos resultados são quantificáveis (CEZARINO et al, 2006, p.8).

O SSM contempla as diversas visões de mundo presentes num sistema social, como no caso em tela, com 26 coordenadores de curso que, oriundos de múltiplas formações, áreas do conhecimento e experiências de vida, possuíam maneiras diferentes de pensar e posicionar-se. A visão de mundo neste trabalho é compreendida como a noção mais fundamental que temos sobre a natureza da realidade e como podemos vir a compreendê-la (ACKOFF, 1994). Tendo por objetivo olhar a graduação como um só universo e, portanto, os coordenadores como uma só equipe, buscou-se uma metodologia que considera o todo como único, com propósito próprio, que abarca dentro de si os propósitos de cada um dos seus elementos. A aplicação do SSM como orienta Checkland e Scholes (2005), é capaz de atender às expectativas propostas:

We engage with the world by making use of concepts whose source is our

experience of the world; this process engagement, usually unconscious as we live everyday life, can be made explicit; one way of doing so is embodied in so-called "systems thinking", based on the idea of making use of concept of a "whole". In systems thinking, accounts of wholes are formulated as holon, and these can be set against the perceived world, in order to learn about it. Within the systems movement two schools are complementary: that which takes the world to be holonic (hard systems thinking) and that which creates the process of enquiry as a holon. SSM is such a holon, a cyclic process of enquiry which happens also within its processes to make use of holons. (CHECKLAND; SCHOLES, 2005, p. 23)

Checkland (1981) apud Bellini, Rech e Borenstein (2004) criou o SSM como proposta para o estudo e a articulação de problemas pouco estruturados. A metodologia, que enfatiza as características de apoio à aprendizagem e à reformulação de hipóteses, é aplicada obedecendo a sete estágios descritos por Checkland e Scholes (2005, p.27): 1. explorar uma situação problemática não estruturada; 2. expressá-la; 3. construir definições sucintas de sistemas relevantes; 4. elaborar modelos conceituais desses sistemas; 5. comparar os modelos com a situação problemática expressada; 6. reunir mudanças culturalmente possíveis e sistemicamente desejáveis; e 7. sugerir ações para transformação da situação problemática.

Bellini, Reche e Borenstein (2004), Pinheiro, Cezarino, Figueiredo e Martinelli (2008), em seus estudos, apontaram as fases do SSM e apontam ser fundamental expressar a situação-problema não estruturada, visando captar o que as pessoas pensam ser os principais problemas, definindo atores e clientes envolvidos na organização. Espera-se com isso identificar as transformações esperadas e expectativas sobre o sistema, envolvendo a identificação das tarefas, ferramentas e métodos a empregar. Recomendam formular a situação-problema e o quadro da situação, com vistas a representar estruturas, processos e aspectos da organização que sejam relevantes para definição do problema, para colher a impressão do clima organizacional.

Para expressar os pontos relevantes na geração de mudanças do sistema para a atuação nas situações problemas, os autores Pinheiro, Cezarino, Figueiredo e Martinelli (2008) sugerem formular as definições essenciais, valendo-se da análise CATWOE (*Clients, Actors, Transformations, Weltanschauung, Worldview, Owner e Environment*). Para a construção do futuro modelo conceitual, é necessário fazer as descrições das mudanças (*transformation*) e definir a visão de mundo ou como a organização é percebida (*worldview*). Busca-se reconhecer os fatores externos que influenciam o sistema em estudo (*environment*) e todos que são afetados por ele (clientes). Por fim, identificam-se os donos do sistema (*owners*), representados pelos indivíduos ou organizações e os atores (*actors*) que desenvolvem as atividades no sistema. Espera-se com esta ferramenta evidenciar omissões de informações e conflitos de percepção.

Em seguida, parte-se para a formulação de um modelo conceitual sistêmico, que busca representar graficamente as atividades empregadas na obtenção das mudanças apresentadas nas definições essenciais. Espera-se que se analise entre 5 e 7 fases no primeiro nível de resolução, valendo-se de recursos para medição dos

resultados para controle e de tomada de decisão, e com expectativa de continuidade. Estes dados devem ser válidos para que se compare o sistema gerado ao mundo real, com expectativa de verificar se o modelo conceitual produzido teoricamente representa totalmente a estrutura existente ou a estrutura potencial da organização. Espera-se compatibilizar o modelo conceitual criado com o mundo real, com vistas a indicar necessidades de melhorias e aperfeiçoamentos. Por fim, de acordo com os autores, implantam-se as ações com o registro dos pontos levantados no teste do modelo e a identificação das ações produzidas.

Em adição às intenções descritas nos estudos de Freitas, Cota Júnior e Cheng (2009), que sinalizam que a Soft Systems Methodology (SSM) apresenta diminuta repercussão em nosso país, tanto no meio acadêmico quanto no empresarial, espera-se que este trabalho também contribua para a ampliação da difusão da SSM no meio acadêmico, por meio do aprofundamento da reflexão teórica na aplicação de metodologias sistêmicas interpretativas.

Outrossim, a expectativa para aplicação deste estudo, alinha-se às intenções de Arêas e Lins (2014), que utilizaram a metodologia SSM para estudar as atividades de um projeto de extensão universitária, ou seja, que a SSM propicie o estabelecimento de um debate, que por seu caráter eminentemente participativo, torne-se uma metodologia valiosa para a exploração e entendimento de determinada situação.

4 | APLICAÇÃO DA SSM NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Para a aplicação do método na IES, optou-se por convidar os coordenadores de curso para encontros presenciais dividindo-os inicialmente por áreas do saber, totalizando 4 grupos. Em todos eles estiveram presentes a Pró-Reitora de Ensino e a Assessora Pedagógica (DDP) que atuaram como facilitadoras do processo. A aplicação da SSM junto aos coordenadores foi realizada utilizando-se o modelo de 7 etapas, porém as etapas foram trabalhadas em tempos diferentes, sendo as 5 primeiras durante os encontros com coordenadores e as duas finais posteriormente aos encontros.

1ª e 2ª Etapas - Delimitação da situação problema, explicitando-a: o cenário contou com 26 coordenadores de 29 cursos contemplando várias áreas de conhecimento com características de formação diversas. Foram convidados a pensar sobre as dificuldades enfrentadas pelos seus cursos culminando no entendimento que o foco primordial deveria ser a capacitação docente, visto que o que ocorre em sala de aula e os resultados da aprendizagem dependem em grande medida da qualidade do trabalho dos professores. Igualmente falou-se na capacitação para os próprios coordenadores, que não possuem conhecimentos aprofundados da área de gestão. Para aprofundar a compreensão das dificuldades, utilizou-se a técnica da “figura rica”, que de acordo com Checkland e Scholes, (2005) revelam melhor relações e conexões que uma prosa linear (p.45). De acordo com os autores não há uma técnica formal

para o uso da figura rica. Os coordenadores caracterizaram nas figuras as principais deficiências apresentadas pelos docentes de maneira coletiva, ou seja, cada figura rica produzida contou com a participação de mais de um coordenador. Pode-se verificar na figura 1 exemplo do diagnóstico feito utilizando-se da figura rica. Os dados compilados das figuras ricas são apresentados nos Quadros 1, 2, 3, e 4 quando da explicação da 6ª etapa – Planejamento da Mudança, neste trabalho.

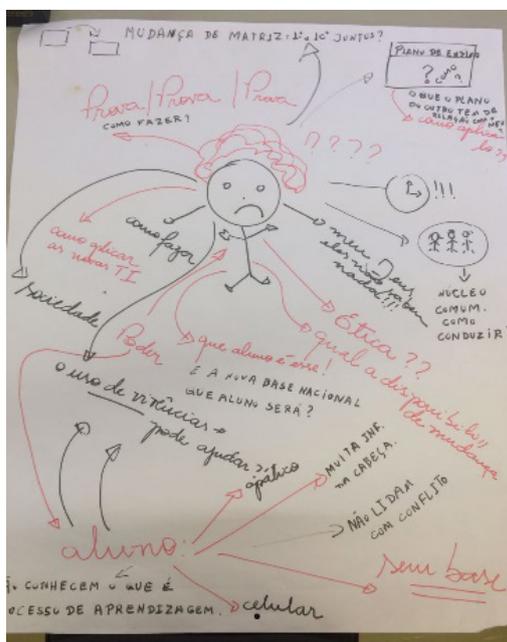


Figura 1. Figura Rica A - Dificuldades do trabalho docente Exemplo 1

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

3ª Etapa – Formulação das definições essenciais do sistema: Algumas falas de coordenadores remetiam às capacitações docentes anteriores que promoviam uma movimentação e debates pelo corpo docente, porém não se conseguia atingir o nível de mudança das práticas que se intencionava. Ficou evidente para os envolvidos que era necessário planejar uma nova forma de capacitação docente, que pudesse apresentar como resultado mudanças efetivas nas práticas docentes, para que fosse relevante. Foram configurados os elementos:

Client = Professores, Núcleo docente estruturante e Coordenadores de curso.

Actors = Pró-Reitoria de ensino – Assessoria Pedagógica – Coordenação dos cursos.

Transformations = mudança na atuação docente para incremento do aprendizado dos alunos

Owner = Reitoria

Weltanschauung = os professores são resistentes à mudanças; os professores não sabem como mudar.

Environment = alunos pouco motivados e/ou com baixos resultados em avaliações externas como o ENADE; novas exigências do MEC; avanços nas metodologias

de ensino aprendido em universidades famosas internacionais e em algumas universidades nacionais.

4ª Etapa - Construção de modelos: Como seria a forma “ideal”, caso a situação problema não existisse? Foi proposta a reflexão: como seria o professor ideal para os cursos? Esses modelos deveriam refletir o papel dos atores no processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas defendidas pela Instituição e pelos envolvidos e suas relações. Mais uma vez foi usada a figura rica que permite um trabalho coletivo. Por características lúdicas, permite ainda que os participantes se sintam mais livres para formular seus pensamentos e o debate tornou-se mais fluido e profícuo. Exemplo de resultados da figura rica com o modelo de atuação docente ideal, construído coletivamente pelos coordenadores de curso pode se visto na Figura 3. Também estas figuras ricas têm seus dados compilados nos Quadros 1, 2, 3, e 4 quando da explicação da 6ª etapa – Planejamento da Mudança, neste trabalho.

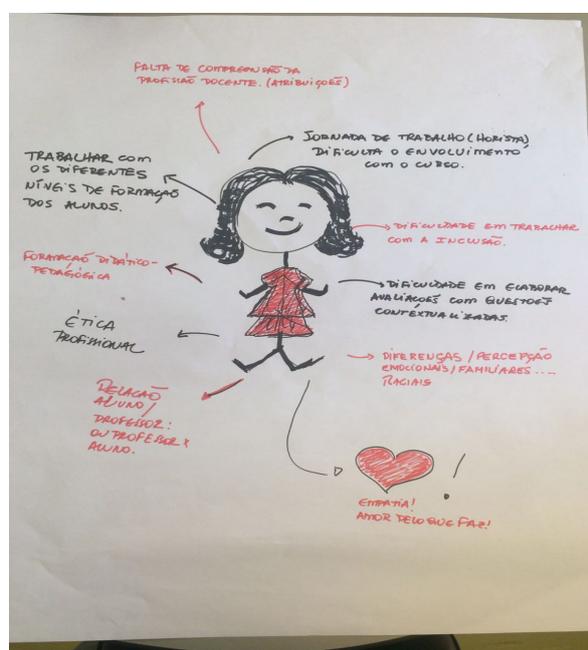


Figura 3. Figura Rica C – Modelo Ideal Exemplo 1

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

5ª Etapa - Comparação de maneira estruturada entre o modelo do ideal com a situação real: esta comparação foi feita por meio de debates orientados, para trazer a percepção das razões, dificuldades e empecilhos cotidianos que afastaram a prática da situação ideal proposta. Foi por meio do debate e do questionamento que se pôde compreender o que faltava para atingir o modelo proposto, quais as mudanças necessárias, buscando conciliações entre interesses conflitantes.

A Assessora Pedagógica compilou as informações colhidas nos encontros resultando em um diagnóstico de necessidades de formação docente apontadas pelos coordenadores, dando início a 6ª etapa.

6ª Etapa – Planejamento da mudança: Formulou-se um diagnóstico das

necessidades de formação docente e formação de coordenadores que levasse à situação ideal desejada ou ao mais próximo possível dela.

Como resultado do diagnóstico, obteve-se diversas respostas que foram categorizadas em 4 temas: conhecimentos necessários à docência (Quadro 1); perfil profissional do docente para seu trabalho (Quadro 2); relacionamento do docente com o curso e/ou com a coordenação (Quadro 3); relacionamento dos docentes com os alunos (Quadro 4).

Respostas dos coordenadores	Número de grupos
Formação didático-pedagógica	4 grupos
Repertório metodológico variado	4 grupos
Construção do plano de ensino	4 grupos
Ética	4 grupos
Identidade docente - profissionalização	4 grupos
Preparo de avaliações	3 grupos
Tecnologia	3 grupos
Inclusão	3 grupos
Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multirreferencialidade	3 grupos
Planejamento	2 grupos
Metodologia de pesquisa (ABNT)	1 grupos

Quadro 1. Conhecimentos necessários à docência

Fonte: Desenvolvido pelos autores

Respostas dos coordenadores	Número de grupos
Flexível, disponível para mudanças	4 grupos
Competência relacional	4 grupos
Comprometimento	4 grupos
Amor/ satisfação pela docência	3 grupos
Empatia	3 grupos
Mediador de conflitos	3 grupos
Tolerância / respeito	2 grupos
Criatividade e inovação	2 grupos
Experiência docente	2 grupos
Experiência de mercado	2 grupos
Saber lidar com o poder	1 grupos

Quadro 2. Perfil profissional do docente para seu trabalho

Fonte: Desenvolvido pelos autores

Respostas dos coordenadores	Número de grupos
Conhecimento “macro” do curso – PPC	3 grupos
Conhecimento do papel do NDE	2 grupos
Como trabalhar Núcleo Comum	2 grupos
Cumprir prazos - pontualidade	1 grupos

Quadro 3. Relacionamento do docente com o curso e/ou com a coordenação

Fonte: Desenvolvido pelos autores

Respostas dos coordenadores	Número de grupos
Dificuldade com o novo aluno	2 grupos
Com dificuldade de relacionamento	2 grupos
Sem base / diferentes níveis de formação	2 grupos
Dificuldade em adaptar metodologias ao público alvo (despertar o interesse)	2 grupos
Aluno vem de um contexto social diferente, trabalha	1 grupos

Quadro 4. Relacionamento dos docentes com os alunos

Fonte: Desenvolvido pelos autores

A partir dos resultados obtidos, foi criado o Programa de Formação Continuada (ProFCon) com um caráter de maior amplitude que as capacitações feitas anteriormente retratando um caminho para a qualidade a ser percorrido. Assume características de processo, contínuo e permanente. Para tal, pensou-se num processo apoiado no ciclo OADI (*Observe; Assess; Design; Implement*) ampliado (Figura 3) em que se inicia com a aprendizagem individual que realiza trocas com a cultura organizacional, sua visão de mundo, suas crenças que se traduzem na forma como realiza suas rotinas e procedimentos. Dessa maneira, o indivíduo está influenciando e sendo influenciado pelas premissas da organização. Isso implica em que ele tenha uma forma de agir e trabalhar que se relacionará com a forma de agir já institucionalizada, transformando-o. Por consequência há como resposta, uma transformação ambiental (ESPEJO et. al, 1996).

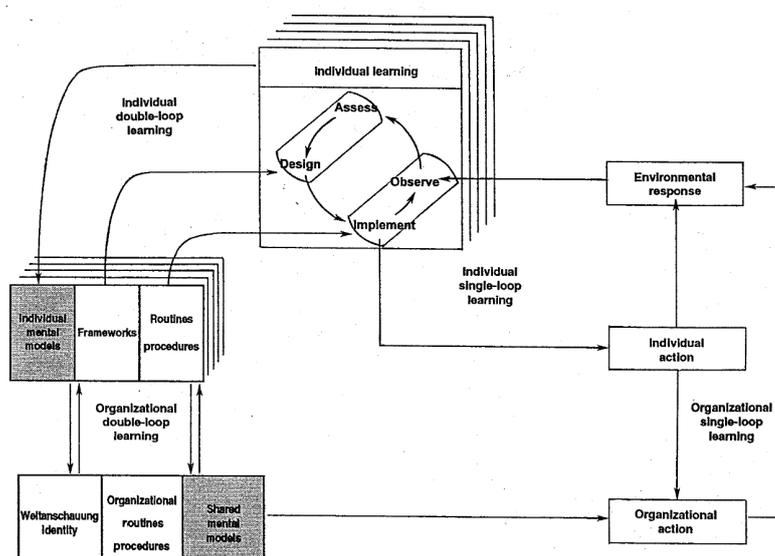


Figura 3. Ciclo OADI ampliado

Fonte: Espejo et. al (1996 p. 153).

A proposta do ProFCon foi desenvolvida de forma a repensar a aprendizagem discente envolvendo diferentes atividades e metodologias, com um espírito democrático, a fim de mediar os conhecimentos necessários para que o docente possa ir além do

ordinário para sua prática, inovando. O ProFCon passa a oferecer um espaço-tempo de qualificação profissional em que os docentes possam conhecer, problematizar, refletir, e socializar teorias e práticas estimulando-os a criar estratégias diferenciadas e motivadoras para o processo de ensino aprendizagem em ambientes presenciais ou não presenciais.

De acordo com a definição feita por Espejo et al, (1996) aprendizagem organizacional é um processo ligado ao aprendizado individual, pelo qual a organização ganha um aumento na capacidade organizacional para ação efetiva (p.150). Assim, trabalha-se do indivíduo para a organização a fim de que seja possível tal aprendizado. Os autores observam que é possível haver aprendizado individual sem que haja aprendizado organizacional, mas o inverso não é possível. Portanto, se a proposta é de mudança no sistema, fazia-se imprescindível iniciar com seu menor elemento: os indivíduos.

Como nos alerta Morin (2014, p.15) “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. O ProFCon visa pensar a Educação como corpo de saber inserido num dado lugar no mundo, objetivando potencializar o aprendizado de alunos com características próprias, comuns em uma dada comunidade escolar. Almeja traçar caminhos de reflexão sobre a prática pedagógica que abarquem o global – olhando para além das nossas experiências – e o local e próprio – mergulhando na realidade cotidiana. Voltando a Morin (2014, p.16) “O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inseridos no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber”.

Apoiados nas premissas explicitadas desenvolveram-se os objetivos para o Programa de Formação Continuada – ProFCon e o planejamento de atividades para o biênio que foi apresentado para a Reitoria e Diretoria a fim de obter aprovação e dotação orçamentária. Após a aprovação, o planejamento foi submetido à aprovação dos coordenadores por meio de uma grande reunião em que receberam os resultados que foram compilados com o objetivo de poderem verificar se não houve desvios do diagnóstico feito, validando-o. Uma vez aprovado por todas as instâncias gestoras, no evento de abertura da Semana de Planejamento docente, os objetivos do ProFCon e o planejamento para o biênio foi divulgado. Dessa forma, todos puderam tomar conhecimento do caminho percorrido até aquele momento bem como o caminho a percorrer.

7ª Etapa – Ações para mudança da situação problema:

Como primeira atividade do Planejamento do ProFCon, desenvolveu-se uma capacitação para o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como multiplicadores, visto que são responsáveis pela cogestão do curso. O objetivo foi planejar a prática docente na educação superior de forma crítica, considerando as variáveis que interferem no processo de aprendizagem. Como resultado, destaca-se: criação e implantação do Plano de Aprendizagem do Aluno como ferramenta de incremento da qualidade da

aprendizagem dos alunos e de gestão já que permite ao coordenador uma visão profunda da condução das disciplinas o que não se percebia somente com o plano de ensino. Evidencia os objetivos educacionais em relação aos conteúdos e avaliações, e as metodologias utilizadas para atingi-los. A Taxonomia de Bloom utilizada como fundamento para o Plano de Aprendizagem, possibilita uma análise das competências trabalhadas em relação às DCNs, no que tange o perfil do egresso, e ao ENADE.

Considerou-se ainda a demanda advinda das reuniões no momento da aplicação da SSM, relativa à necessidade de aumentar a variedade de repertório metodológico dos docentes. Neste sentido, optou-se por um modelo híbrido de capacitação para o uso do Plano de Aprendizagem e reestruturação do Plano de Ensino, composto por uma etapa EAD em que houve primazia de metodologias ativas pelo uso de tecnologia e outra presencial, ampliando a experimentação metodológica dos docentes que vivenciaram a condição de alunos.

Para a construção da etapa EAD, foram envolvidos os seguintes setores da IES: Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de EAD e equipe, DDP, Marketing, Tecnologias Educacionais (TED), totalizando 68 horas de trabalho. A capacitação em EAD para o NDE foi estruturada em 4 unidades de estudos, com experiências de aprendizagem que propiciaram interação e discussão entre os participantes. Terminada a etapa EAD, foram feitos encontros presenciais por NDE com a Pró-Reitora de ensino e a Assessora Pedagógica, no modelo de oficina, para que os participantes pudessem sanar dúvidas, ampliar discussões e corrigir o Plano de Aprendizagem do Aluno e Plano de Ensino, construídos na modalidade EAD. Finalizada a capacitação e implantação dos Planos de Aprendizagem, houve mudanças significativas relatadas pelos docentes e coordenadores na forma de pensar as aulas e na maneira de planejá-las. Participaram ativamente 90,6% dos membros de NDE dos cursos.

Terminada esta fase, foi iniciada a capacitação para os docentes dos cursos, utilizando a mesma estratégia que fora utilizada com o NDE, ou seja, parte do curso em EAD e parte do curso em encontros presenciais. A etapa EAD teve uma redução de conteúdo suprimindo temas que eram pertinentes apenas à atuação de NDE. Porém, desta vez, os membros do NDE foram os facilitadores dos docentes, fazendo as correções das experiências de aprendizado e orientando e corrigindo os Planos de Aprendizagem e os Planos de Ensino.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de compreender melhor o impacto das primeiras mudanças, foi encaminhado um questionário aos coordenadores com as seguintes questões:

a) Vivido o processo do ProFCon, você percebeu se houve contribuições para a atuação do NDE?

Para esta pergunta obteve-se 18 respostas sim, 2 respostas não e 1 resposta

indefinida.

Como justificativas pode-se destacar:

“Maior integração do NDE com a coordenação e com os docentes” presente nas respostas de 4 coordenadores; “ampliação da visão sobre a matriz curricular e os planos de ensino” presente em 4 respostas; “compreender o papel do NDE” presente em 3 respostas. As demais justificativas nas respostas apresentaram temas variados.

b) Quanto ao corpo docente, percebeu se houve contribuições a partir do ProFCon?

Para esta pergunta obteve-se igualmente 18 respostas sim, 2 respostas não e 1 resposta indefinida. Os destaques positivos foram: “Reflexão sobre a prática” presente em 4 respostas; “organização pedagógica” em 3 respostas e “reestruturação da disciplina” em mais 3 respostas.

c) Você acredita que o Plano de Aprendizagem do Aluno poderá lhe auxiliar na gestão do curso? Mais uma vez repete-se o cenário quantitativo com 18 respostas sim, 2 respostas não e 1 resposta indefinida. Para esta questão foi interessante perceber que os coordenadores enxergaram possibilidades variadas uma vez que ocorreram 16 respostas distintas. Pode-se destacar como resposta comum “acompanhamento do cumprimento dos conteúdos” aparecendo em 6 respostas.

Finalização do processo?

Terminada a 7^o etapa, a Pró-Reitoria de Ensino e o DDP entenderam ser fundamental chamar novamente os coordenadores de curso para avaliação das etapas anteriores e seus resultados, bem como para o planejamento das ações futuras, gerando novo início das etapas, em novo ciclo da SSM. A nova reunião permitiu a todos os coordenadores críticas e reflexões sobre a trajetória do ProFCon até aquele momento, compartilhamento dos acertos vividos e provocou a proposição de ajustes e novas capacitações e ações promotoras de inovação docente. No momento da escrita deste trabalho, a IES está vivendo este segundo momento do ProFCon, já considerando as oportunidades de melhoria propostas. Portanto, este processo, ainda em andamento, continua em permanente movimento provocador de transformações institucionais.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longaray, Ensslin e Mackness (2013) apontam que a SSM articula o processo de estruturação do contexto decisório por meio de um aprendizado organizado sobre a situação problemática, e que tem início na dimensão do mundo real. Sendo realizada nesta dimensão, os autores consideram que todas as suas ações e análises obrigatoriamente são efetivadas com base na situação e contexto reais, e que o aprendizado leva à deliberação de ações a serem tomadas e que provocam melhoria na situação estudada.

Em consonância aos estudos realizados por estes autores, considera-se que o caminho adotado promovido pela SSM, permitiu o entendimento claro acerca da estagnação que ocorria nos processos estudados e proposições de transformação organizacional. Após sua implantação, observou-se aumento da participação democrática no planejamento das ações acadêmicas, ganho de visibilidade para proposição de estratégias, maior comprometimento dos gestores de curso e importante mudança de visão sobre o papel de cada um na construção de um todo sistêmico em torno da qualidade acadêmica.

A integração proporcionada pela SSM entre coordenadores; entre coordenadores, Pró-Reitoria e Assessoria Pedagógica; NDE e coordenadores; NDE e Pró-Reitoria e Assessoria Pedagógica; NDE, coordenadores e docentes, provocou a ampliação do diálogo entre todos estes atores, facilitando o efeito sinergia e aumentando a criação e inovação pedagógica.

O coordenador e NDE passaram a ter uma visão de conjunto, reconhecendo interdependências, podendo estimular a interdisciplinaridade, além de identificar as necessidades de adequações da matriz curricular de forma mais efetiva. Para os docentes, permitiu avaliar o planejamento prévio de suas disciplinas de forma a considerar melhorias necessárias em função de seus objetivos impactando diretamente na aprendizagem do aluno.

Hoje, percebe-se uma IES “viva” em torno de discussões pedagógicas e vontade de inovar, abandonando a estagnação do passado e a fortalecendo a participação e transformação das práticas individuais em propulsão para a transformação organizacional.

A Soft Systems Methodology mostrou-se alternativa viável e adequada ao tratamento dos problemas estudados naquele ambiente educacional, além de contribuir significativamente ao corpo de conhecimentos para a capacitação docente e para a transformação do planejamento, condução e visão acadêmica.

Pela exigência da participação de todos os envolvidos na situação-problema, e dos resultados concretos no aperfeiçoamento do processo de gestão, a metodologia empregada passou a ser considerada como elemento fundamental para a atividade de planejamento e condução dos trabalhos da equipe de gestão acadêmico-administrativa dos cursos.

Os autores do presente estudo consideram que a instituição educacional estudada incrementará a aplicação da SSM como meio de sanar e melhorar a compreensão das problemáticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e a gestão institucional como um todo.

Analogamente aos resultados percebidos por Pinheiro, Santos e Reis (2016) em seus estudos sobre a aplicação da metodologia SSM para estruturar problemas em um curso de graduação, os resultados observados ao final deste trabalho permitiu perceber que houve possibilidade de abordar os problemas reais a partir do pensamento sistêmico, e este processo foi benéfico para os atores do sistema. Porém, diferente do

que foi observado por estes autores, no presente estudo há evidências de que haverá otimização dos sistemas e seus subsistemas.

Os pesquisadores concluem que este estudo também contribuirá para o auxílio da implantação de uma cultura voltada para a gestão do conhecimento na instituição. Alinhado às premissas de Lima (2017), espera-se que esta metodologia seja coadjuvante na identificação e análise dos conhecimentos disponíveis e desejáveis para o desenvolvimento institucional, como ferramenta para esta gestão do conhecimento. Da mesma forma como intencionado pelo autor, há a expectativa que isto se efetive na melhoria do desempenho institucional, com transformação dos conhecimentos científico, didático-pedagógico e conjuntural em ações de cunho social, político, cultural, ambiental e tecnológico.

Como contribuição para os estudos sistêmicos, a aplicação da SSM no cenário da educação superior mostrou sua validade para um contexto em que se encontra um alto grau de variedade de seus elementos implicando em um aumento de complexidade importante sobretudo porque não apresentava clareza dos problemas vividos. Soma-se a isto o fato de que a diferença cultural entre o país de origem da SSM e o contexto nacional não ocasionou reflexos que atrapalhassem sua eficácia constituindo-se, portanto, em mais um estudo aplicado contributivo para sua validação e disseminação, fortalecendo a visão sistêmica como forma de ver e lidar com as organizações.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, R. L. (1994). **The Democratic Corporation: a radical prescription for recreating corporate America and rediscovering success.** N. York e Oxford: Oxford University Press.

ARÊAS, D. B.; LINS, M. E. (2014). **Aplicando a Soft Systems Methodology a um projeto de extensão universitária.** Disponível em <https://www.marinha.mil.br/spolm/sites/www.marinha.mil.br/spolm/files/127198.doc>

BELLINI, C. G. P.; RECH, I.; BOREINSTEIN, D. (2004). **Soft systems methodology: uma aplicação no “pão dos pobres” de Porto Alegre.** RAE-eletrônica, 3(1), 2-22.

CEZARINO, L. O.; CALDANA, A. C. F.; LIBONI, L. B.; OLIVEIRA, M. F. (2014). **Soft System Methodology na mensuração da interdisciplinaridade do ensino em administração.** Anais 10º Congresso Brasileiro de Sistemas. Disponível em <http://www.isssbrasil.usp.br/ocs/index.php/cbs/10cbs/paper/view/45/34>

CHECKLAND, P.; SCHOLLES, J. (2005). **Soft Systems Methodology in Action.** Chichester: John Wiley & Sons, 2005. 329 p.

ESPEJO, R.; SCHUHMANN, W.; SCHWANINGER, M.; BILELO, U. (1996). **Organizational transformation and learning: a cybernetic approach to management.** England: John Wiley & Sons Ltd..

FREITAS, J. S., COTA JÚNIOR, M. B. G.; CHENG, L. C. (2009). **O Soft Systems Thinking e a Soft Systems Methodology.** FACEF Pesquisa, 12(2), 133 – 147. Disponível em <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/facefpesquisa/article/view/142/205>

GIL, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas.

LIMA, E. A. (2017). **A visão holística na gestão do conhecimento: um estudo de caso na educação superior**. In 13º Congresso Brasileiro de Sistemas. São Paulo. Disponível em <http://www.issbrasil.usp.br/ocs/index.php/cbs/13cbs/paper/view/235/167>

LONGARAY, A. A., ENSSLIN, L.; MACKNESS, J. R. (2013). **Uma proposta de integração da Soft Systems Methodology à MCDA-C**. Revista Eletrônica Pesquisa Operacional para o Desenvolvimento, 5(3), 331 – 372. Disponível em <http://repositorio.furg.br/handle/1/5456>

MORIN, E. (2014). **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PINHEIRO, M. G., CEZARINO, L. O., FIGUEIREDO, L. R.; MARTINELLI, D. P. (2008) **A Soft Systems Methodology (SSM) Aplicada á um projeto de redução da infoexclusão a experiência de uma universidade brasileira**. Anais do Congresso Brasileiro de Sistemas. Franca, SP, Brasil, 4.

PINHEIRO, E. M.; SANTOS, S. G. S.; REIS, E. C. G. (2016). **Aplicação da metodologia Soft Systems para estruturar problemas em um curso de graduação**. Humanas Sociais & Aplicadas, 6 (17), 31 – 40. Disponível em <http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/humanassociaiseaplicadas/article/view>

SEVERINO, A. J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.

UM MODELO TÁTIL DA TABELA PERIÓDICA: O ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS CEGOS NUM CONTEXTO INCLUSIVO

Sandra Franco-Patrocínio

Universidade Federal de São João del-Rei
São João del-Rei – MG

Jomara Mendes Fernandes

Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora – MG

Ivoni Freitas-Reis

Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora - MG

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo explicar e inquirir sobre a elaboração e utilização de uma tabela periódica tátil, adaptada para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem do conteúdo da tabela periódica para estudantes cegos ou de baixa visão, bem como a alunos que enxergam. Para essa atividade, contamos com a participação de dois cegos que tiveram a incumbência de validar o material criado, as gravações em áudio e vídeo foram posteriormente transcritas, para análise dos resultados. Os resultados nos mostraram que o modelo criado para o ensino dos conteúdos relacionados à tabela periódica foram apreendidos pelos participantes, podendo ser posteriormente empregados em turmas regulares de ensino num contexto inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, cegos, materiais táteis, ensino de química

ABSTRACT: The present work aims to discuss the elaboration and use of a tactile periodic table, adapted to act as a support to the process of teaching and learning the contents of the periodic table for blind or low vision students, as well as for students that see. For this activity, we counted on the participation of two blind people that have the task of validating the material created, the audio and tape recordings were later transcribed to analyze the results. The results showed that the model created for the teaching of the contents related to the periodic table were apprehended by the participants and could later be used in regular teaching classes in an including context.

KEYWORDS: Inclusion, blind, tactile materials, chemistry teaching

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aulas comuns está acontecendo, em geral, com pouco aprendizado para esses alunos (BERTALLI, 2010). No caso de alunos cegos, além da ausência de professores capacitados, a falta de materiais adaptados é um dos grandes responsáveis por esse problema, particularmente quando se trata de Ensino de Química.

A ideia da inclusão se fundamenta numa

filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social. Nas últimas décadas, muito se tem defendido a escola num contexto inclusivo. Contudo, ainda necessita-se de uma maior conscientização das instituições de ensino e da sociedade como um todo, pois incluir não significa apenas a permanência física junto aos demais educandos, e sim, rever concepções e paradigmas e desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças, limitações e entendendo suas necessidades (MARIZ, 2014).

A maioria dos documentos legislativos referentes às políticas públicas de educação especial tem como princípios o direito do aluno com necessidades educacionais especiais à educação, ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação dos professores, currículo, métodos, recursos, organizações e infraestrutura adequada (BARRETA, 2013).

Reforçando essa sugestão, o governo brasileiro instituiu a lei 9394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando que pessoas com deficiência têm o direito de serem incluídas no ensino regular “sem discriminação, com o objetivo de integrar todos os níveis e graus de ensino” (BRASIL, 1996). Pires et al. (2007) apontam a pouca disponibilidade de material didático adaptado para alunos com deficiência visual relacionados ao ensino de Química e Física. Os autores também vêm alertar para uma verdadeira lacuna na formação inicial e continuada dos professores no que diz respeito à abordagem de ensino a pessoas com deficiência. Corroborando com a denúncia, estudos sobre o Estado da Arte de pesquisas voltadas ao ensino de química para cegos ou deficientes visuais apontou um pequeno número de publicações encontradas na área e mostrou a escassez de pesquisas sobre concepções alternativas de ensino e aprendizagem de química para essa deficiência (SCHWAHN e ANDRADE NETO, 2011).

Dessa maneira, se mostra urgente que o estudante com necessidades especiais seja o centro das estratégias de ação, buscando valorizar suas aptidões, como afirmam Cunha e Enumo (2003):

O indivíduo com deficiência visual apresenta comprometimento na área sensorial. Apesar desse comprometimento, a pessoa deve ser compreendida como um ser integral, ou seja, mesmo que a diminuição ou perda da percepção visual interfira nas suas relações inter e intrapessoais, não se deve atribuir muita importância a perda da visão da pessoa (p. 36).

Muitas vezes os docentes, que possuem alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula, não levam em consideração que esse aluno, seja qual for sua deficiência, acaba sendo cobrado com o mesmo nível de exigência e de aprendizagem de qualquer outro aluno e “que deveriam estar preparados para planejar e conduzir atividades de ensino que atendam as especificidades educacionais dos alunos com e sem deficiência” (CAMARGO E NARDI, 2007, p. 379).

Nesse sentido, o emprego de recursos didáticos que utilizem todos os sentidos

acessíveis ao aluno cego poderá ser mais produtivo para sua aprendizagem. A audiodescrição de um objeto, acompanhada da percepção tátil, permite melhor reconhecimento, associação e discriminação para posteriores experiências (MILLAR, 1997).

Conforme Vaz et al. (2012, p. 89) nos relatam: o uso de recursos didáticos é fundamental na apropriação de conceitos, sendo que, ao se tratar de alunos com deficiência visual, estes recursos precisam estar adaptados às suas necessidades perceptuais. Desta forma, é desejável que o professor, com o uso de recursos específicos, elabore estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem do deficiente visual.

É compreensível que estudantes com deficiência visual apresentem dificuldades com os procedimentos metodológicos do ensino de Química, uma vez que o ensino de química é tradicionalmente baseado na visão, na observação de fenômenos e reações químicas. Nestas, as alterações são determinadas pela mudança de cor, pelo aparecimento de um precipitado colorido, pela formação de gases, etc. Mesmo fora do laboratório e sem experimentos, as estruturas das moléculas e as equações químicas dominam visualmente o ambiente. Dessa maneira, o sentido da visão se coloca como pilar central em qualquer atividade que se realize em sala de aula de química (BENITE et al, 2014).

Preocupando-nos com tais questões, este trabalho tem como objetivo fomentar discussões relacionadas à aprendizagem de química pelo deficiente visual, relatando as impressões de dois aprendizes cegos ao tatearem uma tabela periódica adaptada em alto relevo e no Braille. O anseio de construir a tabela tátil surgiu da necessidade de se ensinar a classificação periódica dos elementos químicos a esse público, cuja limitação de visão pode ser superada com o uso de metodologias e materiais adequados. A relevância de proporcionar um melhor aprendizado sobre a Tabela Periódica aos deficientes visuais está no fato de ela ser considerada a principal característica organizacional da Química (GLASSER, 2011). É importante ainda frisar que, através da referida tabela adaptada, buscamos contemplar tanto alunos com deficiência visual quanto aqueles com visão normal, atitude que muito contribui para o processo de inclusão escolar.

2 | METODOLOGIA

O projeto surgiu através de dois estudantes do segundo ano do ensino médio do Colégio Militar de Juiz de Fora (MG), que se propuseram a um trabalho voluntário, extraclasse, completamente desvinculado da instituição de ensino onde estudam. A proposta inicial dos estudantes era a de atuarem como leitores - um leitor é todo aquele que lê em voz alta para outro, neste caso, para um cego - para pessoas com deficiência visual. A partir de uma demanda apontada pela Acegos (organização sem fins lucrativos, criada em 1939 para incluir pessoas com deficiência visual e prevenir

a cegueira, buscando a promoção da inclusão do cego, resgatando-lhe o direito à cidadania e oferecendo-lhe condições para qualificação educacional e profissional com vistas à inserção no mercado de trabalho, que cedeu o espaço físico, além de mediar o contato com os moradores da instituição) os estudantes assumiram o compromisso de atuarem também como mediadores na capacitação de cegos que pretendiam fazer cursos profissionalizantes e necessitavam de reforço através de aulas particulares.

Eles começaram a ministrar aulas de química, por ter sido apontada pelo aprendiz cego como a disciplina que ele tinha maior dificuldade de aprendizagem. Em meio a este processo e através de um contato com a Universidade, estabeleceu-se uma parceria de auxílio ao desenvolvimento dessas aulas a partir do programa Probic-Jr. O presente trabalho é um recorte de um dos materiais táteis que foram produzidos pelas pesquisadoras e os bolsistas do programa durante o ano de 2016.

A confecção da tabela se deu com o intuito de que ela pudesse ser utilizada em uma aula inclusiva, que contivesse alunos cegos, de baixa visão e também que enxergam. Apresentamos as informações como número atômico, número de massa e nome do elemento em Braille. Também colocamos essas mesmas informações visualmente de modo a alcançar os alunos que possuem o sentido da visão normal. Utilizamos diferentes texturas de fundo para diferenciar os metais dos ametais e gases nobres. Delimitamos cada elemento químico utilizando barbante e os estados físicos por materiais circulares de texturas diferentes, colocadas na parte superior direita.

Para este trabalho, contamos com a colaboração de dois cegos, que validaram a tabela periódica. Um dos participantes denominado aqui de João - mesmo com a autorização da liberação de imagens e depoimentos, nos referimos aos participantes cegos por nomes fictícios - adquiriu a cegueira com 15 anos de idade devido à ocorrência de uma patologia no cérebro. Ele concluiu o ensino médio no primeiro semestre de 2016, e está presente no projeto desde o seu início, há aproximadamente um ano. Já José, nosso segundo colaborador deficiente visual, é cego congênito. Este participante, iniciou a graduação em fonoaudiologia e afirmou que por falta de recursos didáticos não conseguiu dar prosseguimento aos estudos e posteriormente cursou com êxito a graduação em história.

A intervenção com a tabela periódica foi o primeiro encontro em que José esteve presente, tendo sido convidado a participar por João. Toda a intervenção a qual discorreremos no presente trabalho teve duração de 1h e 15 minutos, tendo sido gravada em áudio e vídeo e posteriormente transcrita.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, foi indagado aos cegos o que eles sabiam sobre tabela periódica e o que entendiam por periodicidade. Eles responderam que periodicidade é algo que se repete, como por exemplo, as estações do ano, o relógio. João que já teve a oportunidade de tatear uma pequena tabela periódica, que mostrava basicamente as

delimitações da tabela, disse que imaginava ser algo mais organizado, se referindo aos tamanhos diferenciados das famílias da tabela, ele afirmou na íntegra “Quando você fala de algo com uma pessoa com deficiência visual ela cria uma imagem, mesmo não tendo visto nada. Então a imagem que eu tinha da tabela era aquela coisa tudo organizadinha, aí eu percebi que não era bem daquela forma”.

Através da fala de João entendemos o que afirma Nunes e Lomônaco (2010) que, sem acesso a materiais gráficos (desenhos e figuras em relevo) em situações de aprendizagem, o conhecimento do mundo fica deficitário para o deficiente visual. Os autores ainda apontam que a aquisição de informações pela pessoa cega se dá pela junção das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito. Todos esses fatores resultam numa diferente organização sensorial entre cegos e videntes.

Depois desse momento, iniciou-se a explicação teórica do conteúdo relacionado à tabela periódica, foi explicado o que são as famílias, os períodos, a questão da periodicidade, o número atômico, número de massa. Acreditamos ser importante explicar o conteúdo ao qual estamos nos debruçando, pois somente a partir do momento em que o validador aprender ou lembrar um determinado conteúdo, é que ele poderá realmente opinar sobre a ferramenta didática.

Como tínhamos o objetivo de ouvir a opinião de cada um dos participantes, realizamos a abordagem do conteúdo individualmente com cada colaborador cego. De início, realizamos com cada um, uma leitura da tabela que estava à disposição, bem como das legendas que estavam dispostas na parte inferior da mesma.

Primeiramente, iniciamos a explicação com José. Ele tateou a tabela enquanto explicávamos o conteúdo novamente. Mostrou-se a ele toda a extensão da tabela periódica, que cada “quadrado” estava alocada a representação de um elemento químico. Por ele ser cego desde que nasceu, percebemos que ele esteve todo o momento tateando o Braille e com movimentos mais contidos na tabela (Figura 1). Foi necessário guia-lo durante todo o momento e ele não fez perguntas espontaneamente, precisando ser instigado.



Figura 1: Momento em que o cego José faz a leitura do Braille

Podemos perceber durante a atividade o que Cunha e Enumo (2003) argumentaram ao afirmarem que as diferenças entre cegos congênitos e adquiridos se dão pelo acontecimento de distintos modos de representação, que resultam em diferentes capacidades de processamento cognitivo. A lacuna na apreensão dos estímulos devido à ausência da percepção visual é uma das principais dificuldades que os cegos congênitos enfrentam. O participante João - com cegueira adquirida - se mostrou mais curioso, com movimentos mais expansivos, ele mesmo buscava por compreender a tabela e indagava. Sua leitura esteve mais atrelada às letras que estavam em alto-relevo e pouco se prendeu ao Braille (Figura 2).



Figura 2: Sequência de imagens mostrando como João faz a leitura da tabela de forma expansiva

Logo que começou a tatear a tabela, ele perguntou: “No caso, você falou sobre grupos. Como é que começa os grupos aqui?”. Depois de sua pergunta, lhe foi dada a explicação. Quando uma das pesquisadoras lhe perguntou quantos elementos haviam no grupo 6, João foi tateando a tabela, descendo pelo grupo de forma correta, mostrando assim, que ele compreendeu essa questão. Nesse momento, também explicamos a questão dos elementos lantanídeos e actinídeos levando-o a tatear essa parte da tabela. Em um outro momento, ao citarmos novamente os actinídeos, João tateou primeiramente o quadrado que o representava no corpo da tabela e depois levou as suas mãos à parte inferior da tabela que continham os elementos, como pode-se observar na sequência de imagens da figura 3.

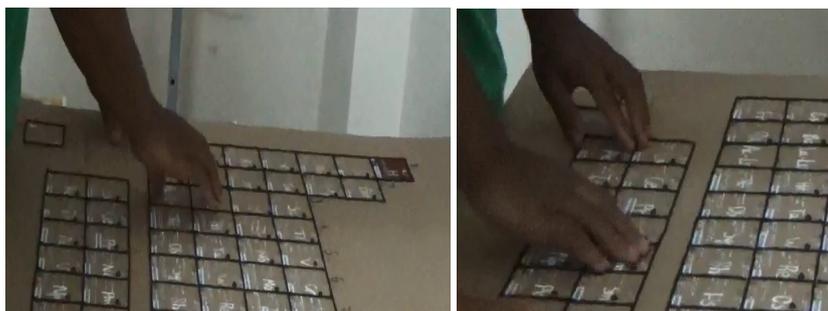




Figura 3: Sequência de imagens mostrando como João faz a leitura dos actinídeos

Ao tatear o elemento químico Hélio, João perguntou: “Ele tem quatro o quê?”. Em resposta, a pesquisadora indagou sobre o que ele havia lido na legenda da tabela (Figura 4), ao qual era mostrado o que cada número ou palavra representava na tabela. E assim o colaborador respondeu: “é o número de massa”. Quando ele continuou a tatear a tabela no sentido descendente no grupo, ele questionou se referindo ao elemento Neônio: “O número atômico desse daqui debaixo é dez, né?”, assim ele estava buscando perceber se realmente estava entendendo as informações contidas na tabela.



Figura 4: Imagem da legenda da tabela periódica

Por último foi pedido ao João para que tateasse a família 1, e o participante seguiu em direção à família dos alcalinos corretamente, sem nenhuma dificuldade. Acreditamos que o modelo tátil da tabela periódica contribuiu para que o participante entendesse a organização da tabela, pois o processo de aprendizagem pelo aluno cego demanda adaptações, uma vez que, privado do sentido da visão, ele precisa de material concreto e palpável para formar a imagem tátil e assim poder construir sua representação mental (Nunes e Lomônaco, 2010).

Depois de ter terminado a etapa em que os cegos tatearam a tabela, passamos para o momento em que eles poderiam expressar suas opiniões sobre o material usado, afim de que pudéssemos aprimorá-lo. Primeiramente José, que é cego congênito, como comentado anteriormente, afirmou que: “Eu achei ótimo, o deficiente visual total, como no meu caso que nunca enxerguei é difícil alguém falar e vir aquela imagem na cabeça, por que eu nunca vi”. Seu comentário corrobora com os argumentos de Vigotski

(1997) quando comenta que os entraves da cegueira é meramente instrumental, e ao proporcionar ao cego formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema é contornado, como no caso do Braille, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita.

Continuando ele ainda afirmou: “Eu acho que se tivesse uma tabela periódica para eu sentir e também tempo [para assimilar os conteúdos e manusear materiais didáticos adaptados], talvez eu guardasse um pouco mais da química”. Paixão (2011), comenta sobre essa dificuldade apresentada por José, afirmando que os materiais didáticos adaptados possibilitam aos deficientes visuais uma melhor compreensão dos conteúdos e autonomia para estudar, melhorando assim, sua autoestima. O recurso tátil, juntamente com a presença do educador, facilita o processo de fixação dos conteúdos e conseqüentemente, a concretização da aprendizagem pelos deficientes visuais.

Também foi possível observar através da validação da tabela pelos cegos que alguns pontos merecem ser melhorados. Por exemplo, José alertou que em certos lugares as celas Braille ficaram muito próximas umas das outras, dificultando o entendimento. Como Amiralian (1997) afirma, o cego pode utilizar as mesmas palavras que uma pessoa que enxerga, mas com significados muito diferentes, uma vez que a ausência da visão altera a organização das informações sensoriais. A orientação dada pelos estudiosos, a fim de minimizar o problema, é estimular o cego a participar ao máximo do mundo externo, já que ele não tem o retorno visual.

4 | CONCLUSÕES

Além de adequarmos os materiais para os deficientes visuais, é imprescindível acreditarmos na potencialidade desses discentes. Acreditar que não são menos capazes, mas sim que possuem potencialidades diferenciadas as quais o professor precisa saber aproveitar a seu favor em sua prática na sala de aula. Defendemos que o modelo tátil criado para abordar a tabela periódica obteve resultados positivos, podemos perceber que os cegos conseguiram aprender os conteúdos abordados atuando ativamente na construção da sua aprendizagem.

Concordamos com Mariano e Regiani (2015) quando afirmam que é imprescindível garantir não só o acesso à escola, mas também condições de aprendizagem dos estudantes. Para isso, é necessária uma rede de apoio e serviços contínuos. Além disso, é preciso pensar a formação dos professores que ainda carece de atenção quanto a um preparo responsável e incisivo frente à educação inclusiva (GONÇALVES et al, 2013).

Conforme discorrem Nunes e Lomônaco (2010, p. 36): “o cego é capaz de aprender, simplesmente porque é um ser humano, ou seja, um ser de aprendizagem. Isso quer dizer que pais, professores e profissionais devem facilitar e possibilitar ao

máximo tal aprendizagem”. Diante do exposto, também afirmamos que o professor deve ser capaz de aproveitar o que de melhor cada aluno pode oferecer, respeitando as limitações e necessidades destes, propiciando-lhes melhores oportunidades de aprendizagem.

Salientamos que mais pesquisas nesse viés precisam ser desenvolvidas e divulgadas para auxiliar o docente em sala de aula, levando em consideração a importância de recursos didáticos adaptados como o apresentado neste trabalho.

5 | AGRADECIMENTOS

À Associação dos Cegos de Juiz de Fora pelo apoio e aos cegos participantes pelas enriquecedoras discussões.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estória**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BARRETA, E. M. **Políticas Públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: Avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen**. Dissertação (Mestrado), URI, 2013.

BENITE, A. C.; BATISTA, M. A. R. S.; SILVA, L. D.; BENITE, C. R. M. **O diário virtual coletivo: um recurso para investigações dos saberes docentes mobilizados na formação de professores de Química de deficientes visuais**. Química Nova na Escola, V. 36, n. 1, 2014, p. 61-70.

BERTALLI, J. G. **Ensino de geometria molecular, para alunos com e sem deficiência visual, por meio de modelo atômico alternativo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. **Dificuldades e alternativas encontradas por licenciados para o planejamento de atividades de ensino de óptica para alunos com deficiência visual**. Revista Brasileira de Ensino de Física, V.29, n.1, 2007, p. 115 – 126.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. **Desenvolvimento da criança com Deficiência visual (dv) e interação mãecriança: Algumas considerações**. Psicologia, Saúde & Doenças, V. 4, n. 1, 2003, p. 33-46.

GLASSER, L. **Periodic Tables on the World Wide Web**. Australian Journal of Education in Chemistry, V. 1, n. 71, 2011, p. 3-4.

GONÇALVES, F. O.; REGIANI, A. M.; AURAS, S. R.; SILVEIRA, T. S.; COELHO, J. C.; HOBMEIR, A. K. T. **A Educação Inclusiva na Formação de Professores e no Ensino de Química: A Deficiência Visual em Debate**. Química Nova na Escola, v. 35, 2013, p. 264-271.

MARIANO, L. S.; REGIANI, M. M. **Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego**. Química Nova na Escola, v. 37, 2015, p. 19-25.

MARIZ, G. F. **O uso de modelos tridimensionais como ferramenta pedagógica no ensino de biologia para estudantes com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MILLAR, S. **La comprensión y la representación del espacio: teoría y evidencia a partir de estudios con niños ciegos y videntes.** Madrid: ONCE, 1997.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades.** *Psicologia Escolar Educacional*, v. 14, n. 1, p.55-64.

PAIXÃO, L. P. **O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais.** *Revista Benjamin Constant*, V. 1, n. 50, 2011, p. 1-16.

PIRES, R. F. M.; RAPOSO, P. N.; MÓL, G. S. **Adaptação de um livro didático de Química para alunos com deficiência visual.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Anais do VI Enpec, Florianópolis, 2007.

SCHWAHN, M.C.A.; ANDRADE NETO, A.S. **Ensinando química para alunos com deficiência visual: uma revisão de literatura.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Anais do VIII ENPEC, Campinas, 2011.

VAZ, J. M. C. **Material didático para ensino de Biologia: possibilidades de inclusão.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, V. 12, n. 3, 2012, p. 1-24.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

UMA EXPERIENCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE FACULDADE DE TECNOLOGIA E EMPRESA GERANDO PROJETOS DE MELHORIA NA FORMAÇÃO DO TECNOLOGO

Anna Cristina Barbosa Dias de Carvalho

Faculdade de Tecnologia de Itaquera, Curso de Tecnologia de Automação Industrial
São Paulo-SP

Luciano José Dantas

Faculdade de Tecnologia de Itaquera, Curso de Tecnologia em Mecânica: Processo de Soldagem
– São Paulo –SP

Fabio Conte

Faculdade de Tecnologia de Itaquera, Curso de Tecnologia em Refrigeração, Ventilação e Ar Condicionado - São Paulo –SP

Elaine Cristine de Souza Luiz

Agência Inova Paula Souza – ETEC Parque Santo Antônio – Curso Técnico de Administração de Empresas - São Paulo –SP

RESUMO: As metodologias ativas estão à disposição das universidades e das faculdades de tecnologia para auxiliar na melhoria da qualidade do ensino. São ferramentas simples e eficazes de se trabalhar com o aluno de uma forma integral. Uma dessas metodologias utilizadas são as atividades multidisciplinares ou projetos integradores, que nada mais são do que trabalhos desenvolvidos com a finalidade de integrar disciplinas gerar habilidades e competências que facilitam o viés empreendedor, porém, não são metodologias fáceis de serem implementadas no dia-a-

dia dos cursos e principalmente na rotina de professores e alunos, pois existe em muitas vezes uma resistência inicial ao que é novo e não completamente compreendido. Quando essas metodologias conseguem romper essa resistência inicial e são aplicados da maneira adequada e conduzidos com técnicas e conhecimento os resultados obtidos são satisfatórios e facilmente observados, já que foi possível notar melhoras no desenvolvimento de habilidades como: a capacidade de trabalhar em grupo, de se perceber, de entender suas limitações, de buscar seus sonhos e sua maturidade profissional. O objetivo dessa pesquisa é apresentar um trabalho desenvolvido em conjunto com a fundação Telefônica que teve por finalidade aplicar as metodologias ativas em projetos de fundos sociais inseridos no já existente projeto multidisciplinar dos primeiros semestres dos cursos de Tecnologia em Soldagem e Tecnologia em Refrigeração, ventilação e ar condicionado.

PALAVRAS-CHAVE: atividades multidisciplinares, empreendedorismo, integração.

ABSTRACT: Active methodologies are available to universities and technology colleges to help improve the quality of teaching. They are simple and effective tools to work with the student in an integral way. One of these methodologies used

is multidisciplinary activities or integrative projects, which are nothing more than works developed with the purpose of integrating disciplines to generate skills and competencies that facilitate the entrepreneurial bias, however, are not easy methodologies to be implemented in the day-to-day of courses and especially in the routine of teachers and students, as there is often an initial resistance to what is new and not completely understood. When these methodologies can break this initial resistance and are applied in the proper way and conducted with techniques and knowledge the results obtained are satisfactory and easily observed, since it was possible to notice improvements in the development of abilities such as: the ability to work in groups, perceive, to understand their limitations, to seek their dreams and their professional maturity. The objective of this research is to present a work developed jointly with the Telefonica foundation whose purpose was to apply the active methodologies in social fund projects inserted in the already existing multidisciplinary project of the first semesters of the Technology courses in Welding and Technology in Refrigeration, ventilation and air conditioning

KEYWORDS: Integration, Multidisciplinary activity, entrepreneurship

1 | INTRODUÇÃO

Os Anais do COBENGE 2018 serão publicados incluindo a versão completa de todos os trabalhos aprovados e com a inscrição plena de pelo menos um dos autores no evento. É, portanto, extremamente importante que o preparo da versão digital de sua contribuição esteja de acordo com estas instruções.

Os Coordenadores de Área, designados pelo Comitê Científico do COBENGE 2018, terão à sua disposição cópias eletrônicas de cada trabalho no sistema do evento, para a sua correspondente revisão por especialistas.

2 | EMPREENDEDORISMO SOCIAL

Para que se tenha um empreendedor de sucesso é preciso um aprendizado adequado que se inicia logo nos primeiros anos do ensino básico e culminam na universidade, quando se espera adquirir a maturidade necessária para seguir a diante.

Esse tema já foi muito debatido e em geral as opiniões se dividiam em duas posições uma de que os empreendedores já nasciam prontos e a outra de que eles poderiam ser moldados. Pensar em qual a melhor forma de desenvolver o empreendedorismo é uma das políticas de estado que muitos governantes estão tentando adotar para melhorar as questões relacionadas ao desemprego e a geração de renda. Mas para descobrir se o indivíduo nasce empreendedor ou se isso é desenvolvido, enquanto política de estado é melhor desenvolver um trabalho que venha a treinar habilidades empreendedoras. (LOPES, 2010, p.19).

Especialistas da *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) de 2015, no relatório executivo apontam algumas características importantes para empreender, sendo

que a criatividade e a resiliência são citadas como características dos brasileiros que favorecem o empreendedorismo, mesmo que quase sempre em uma conjuntura marcada por incertezas política e econômicas. Afirma ainda que no Brasil há um amplo acesso à informação sobre negócios e empreendedorismo com bons conteúdos disponíveis gratuitamente na internet, além de variados eventos e organizações de fomento e apoio ao empreendedorismo, o que tem contribuído para a disseminação do conhecimento, proporcionando uma diminuição de riscos de fracassos do negócio (GEM, 2015, p. 18).

Regras práticas, no entanto, não dispensam o talento de saber planejar, ter iniciativa, estar pronto para encarar novos desafios, solucionar problemas, inovar, entre outros. Portanto, o desafio reside em como estimular, desenvolver e fomentar o pensamento criativo e inovador e encaixar essas habilidades no contexto do ensino e do treinamento. Trata-se então de estimular novas formas de pensar e experimentar o caminho para a criação de inovação, já que esse aspecto é desafiado e fortalecido na própria experiência prática, no contexto e no ambiente de negócios ao interagir diretamente com os problemas, as situações e até mesmo com as outras pessoas (LOPES, 2010, p.24).

A essas características somam-se outras, apontadas em pesquisas levantadas por universidades americanas em conjunto com empresas, conforme trata Lopes (2010): Segue-se que a Educação Empreendedora (E.E.) tem a ver com as competências apontadas pela parceria entre os negócios e instituições de ensino americanas que foram denominadas Habilidade para o século XXI (21st Century Skills). Esta defende que, através de disciplinas centrais e temas do século XXI, se desenvolveriam novas habilidades de aprendizagem, de inovação, de informações, de meios de comunicação e tecnologia enfim habilidades para a vida e a carreira. Dessa forma, incluíram os outros 3 Rs que Robert Sternberg (da Tufts University) adicionou; Raciocínio, Resiliência [...] e Responsabilidade (LOPES, 2010, p. 28).

Outro fator relevante na aprendizagem dos alunos é aproximar a disciplina ministrada teoricamente da execução prática, mediante projetos, por exemplo, nos quais se exercitam habilidades como espírito de equipe, autoconfiança, pro atividade, negociação, comprometimento, determinação, energia, entusiasmo, liderança, estabelecendo-se assim redes de contatos e experiências para assumirem riscos calculados.

Na abordagem da sociedade empreendedora, o grande desafio a encarar é a aprendizagem contínua. Antigamente, o processo de aprendizagem era traçado enquanto a criança estava na pré-escola ou na adolescência pré-universitária e o que não se havia aprendido até ao redor dos vinte e uns anos de idade, jamais seria aprendido.

Nessas suposições é que se baseava o aprendizado tradicional, as profissões tradicionais, bem como os sistemas de educação e as escolas, entretanto sempre existiram as exceções, onde alguns grupos praticavam o aprendizado e o reaprendizado

continuados, como os grandes artistas, os grandes eruditos, monges zen, místicos, os Jesuítas. Porém, essas exceções eram tão poucas que poderiam seguramente ser ignoradas.

Em uma sociedade empreendedora, contudo essas exceções tornam-se casos típicos. A suposição correta é que aquilo que os indivíduos aprenderam por volta dos vinte e uns anos de idade começaram a ficar obsoleto de cinco a dez anos mais tarde e terá que ser substituído – ou, pelo menos, renovado por um novo aprendizado, novas habilidades, novos conhecimentos (DRUCKER, 2008, p. 362).

Os indivíduos precisam continuamente aprender e reaprender assumir responsabilidades e a cuidar de seu autodesenvolvimento e de sua carreira. “E quanto mais os indivíduos avançarem em seus estudos, mais empreendedoras serão suas carreiras e mais exigentes os seus desafios de aprendizagem” (DRUCKER, 2008, p. 362).

Nesse sentido, as habilidades exigidas de profissionais como professores, engenheiros, advogados, médicos, contadores, administradores, entre outras, em função das transformações incessantes da sociedade, demandam aprimoramento ininterrupto de conhecimento, de habilidades e de competências. “Isto também significa que uma sociedade empreendedora desafia hábitos e premissas de instrução e aprendizagem” (DRUCKER, 2008, p. 363).

A criatividade, como importante característica empreendedora, está intimamente ligada à mentalidade empreendedora, “o que depende, antes de tudo, de uma educação que liberte” (GUERRA; GRAZZIOTIN (2010, p. 74).

A criatividade é uma condição necessária para a formação da mentalidade empreendedora. Não há atitude empreendedora que não tenha nascido do ato criativo. Criar e ordenar os novos arranjos com base em um repertório cultural é um exercício intelectual essencial à atividade empreendedora. É decisivo que as universidades e colégios forneçam um repertório cultural rico e suficiente para sustentar as novas possibilidades que surgem no ato criativo. A cultura empreendedora possibilita a formação que contempla a criatividade e abre caminho para novas e corajosas soluções (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p. 85).

Uma pesquisa realizada em 1983 por Howard H. Stevenson e Jeffrey Timmons reuniu 60 empreendedores a fim de analisar a mente empreendedora e descobriu que os empreendedores achavam que deviam se concentrar em alguns pontos básicos: rapidez de respostas, flexibilidade e capacidade de adaptação para aproveitar novas oportunidades. Esses empreendedores falaram de outras atitudes, incluindo a capacidade “de ativar a visão” e uma disposição para aprender a investir em novas técnicas, ser adaptável, ter uma atitude profissional e paciência. Eles falaram da importância de gostar de se interessar pela empresa como um modo de vida (DORNELAS; TIMMONS; SPINELLI, 2010, p.45).

Cabe ao empreendedor desenvolver a habilidade de tratar as pessoas como gostaria de ser tratado, porque esse é um modo de conquistar pessoas muito mais

eficiente do que submetê-los ao próprio comando.

Dessa forma, uma mentalidade empreendedora deve ser construída com base na dimensão subjetiva do indivíduo. A formação do estudante deve levá-lo a assumir um papel de sujeito pleno, conciliando as complexas relações entre o racional e o sensível, presentes na constituição de uma subjetividade também cidadã. O sujeito deixa, assim, de ser sujeito do eu e passa ser sujeito do nós, da convivência harmoniosa na pólis. É preciso que o exercício da aprendizagem comporte essa compreensão das interações sociais como a confluência de vários olhares, nem sempre contratuais, mas muitas vezes antagônicos. Tudo isso implica uma dinâmica pedagógica que não se limite à solidão das disciplinas isoladas (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p. 84).

Formar a mentalidade empreendedora demanda, portanto, ações pedagógicas maiores que apenas os conteúdos de um currículo. A interdisciplinaridade deve ser incentivada pelas instituições para promover o empreendedorismo, contemplando não só as disciplinas, mas também projetos integrados por todos os professores, coordenadores e gestão (CARVALHO, 2015).

O dado da realidade, porém, é que vivemos numa cultura de aprendizagem tradicional, que ainda não se deu conta de que a relação entre as disciplinas amplia e aprofunda a aprendizagem. A mentalidade empreendedora se forma por meio das diversas disciplinas, o que vale dizer que o empreendedorismo é um amálgama de diversas disciplinas e áreas do conhecimento.

A educação, por isso passa a estar comprometida com as inovações, com os novos arranjos que a dinâmica do mundo pós-moderno impõe. Mintzberg ainda alerta que uma mentalidade criativa se alcança por meio do equilíbrio entre arte, a prática e a ciência, de forma que se faça coexistir a organização e a estruturação científicas com os processos de imaginação artística. É por intermédio desse diálogo entre a ordem científica e a liberdade criativa da arte que se buscarão novas perspectivas adequadas a uma educação empreendedora (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p. 75).

Uma das formas criativas que equilibram conteúdo e prática são as competições de projetos. Em cursos de Administração, por exemplo, são as que recorrem a um plano de negócios ou modelo de negócios em que os alunos simulam toda a criação de um novo negócio, a ser julgado por uma comissão de especialistas ou consultores. Até pouco tempo atrás, a grade curricular tinha por base os teóricos da área e o estudo de casos do mundo corporativo.

Com a redução do número de empregos oferecidos pelas grandes empresas, o aumento das jornadas de trabalho e o exemplo dos jovens empreendedores que enriqueceram com ideias inovadoras, as escolas começaram a enxergar o empreendedorismo com uma forma de reter e atrair novos alunos. (ANDREASSI; FERNANDES, 2010, p. 191).

É nesse contexto que surgem as escolas inovadoras, centros de empreendedorismo, incubadoras, aceleradoras, empresas parceiras e metodologias apoiadas em ferramentas de gestão introduzidas nos modelos de negócios ou plano

de negócios. Um plano de negócios nada mais é que um documento que descreve toda a organização de uma empresa: planejamento financeiro, planejamento de marketing, planejamento estratégico, organograma, missão, valores, visão, etc. Outra ferramenta de planejamento é o modelo de negócios CANVAS, dividido em nove quadrantes: parceiras chave, atividades chave, recursos chave, relacionamento com os clientes, segmento de clientes, proposta de valor, canais de distribuição, estrutura de custos e estrutura de receita. Sendo assim, tanto o plano de negócios com o modelo de negócios CANVAS utilizadas com vantagem como instrumentos pedagógicos na educação empreendedora.

3 | METODOLOGIA

A fundação telefônica possui um projeto conhecido como Pense Grande. Ele desenvolve atividades voltada para empreendedorismos social e fomenta a conscientização, nos jovens, em pensar no seu papel como empreendedores. Eles acreditam que a inovação é capaz de mudar a realidade de diversas pessoas e comunidades (Nagão, 2017)

O objetivo do projeto é divulgar a cultura empreendedora social com o uso da tecnologia através de três pilares: empreendedorismo, comunidade e tecnologia são fontes de transformação e os jovens são a fonte dessa transformação (Pense Grande, 2018). Com esses objetivos o projeto vem se desenvolvendo desde 2013 com escolas técnicas e esse ano foi iniciado um trabalho com a FATEC Itaquera.

A metodologia consiste em desenvolver reuniões que são divididas em três etapas: Pensar, Sentir e Agir. Essas etapas são importantes para sensibilizar os alunos, mostrar a importância do que está ao redor e com isso sensibiliza-lo que ele pode produzir.

Todos os encontros são desenvolvidos através de dinâmicas, facilitando a construção do conhecimento que são descritos no quadro 1.

Etapas		Oficinas	Processos
Etapa Pensar	1	Mini Hackatona (Maratona de soluções baseada em três pilares)	
	2	Projeto de Vida - Empatia	
	3	Criatividade e Tecnologia e solução de problemas - Google drive	
	4	Propósito - Círculo Dourado	
	5	Mapeamento de Comunidade	
Etapa Sentir	6	Jornada de usuário	
	7	Canvas - Cultura Maker - conhecendo Inovação	
	8		Cultura Maker - Conhecendo Inovação
	9	Teste de fumaça: pesquisa de campo	
	10	Estudo de Mercado e Marketing	
	11	Estruturação do Pitch e Planejamento MVP	

Etapa Agir	12	Conexão Empreendedor e Apresentação Pitch	
	13	Prototipação - Validação do valor	
	14	MVP - Produto Mínimo	
			PRÉ DemoDay

Quadro1 - atividades do Pense Grande

Fonte: autores

Essa metodologia será incorporada a outra já existente, as das atividades multidisciplinares, descritas no quadro 2.

Etapas	Atividades	Resultados
Planejamento	Definição das Equipes	
	Definição do projeto	
	Descrição das etapas do projeto	
	Desenvolvimento das etapas do projeto	Definição do que vai ser realizado pela equipe
Execução	Descrição de cada uma das disciplinas envolvidas no projeto	
	Desenvolvimento do protótipo	
	Criação do Artigo para entrega	
Apresentação	Apresentação dos Protótipos	
	Entrega do Relatório Final	

Quadro 2 – Etapas das atividades multidisciplinares da Fatec Itaquera

Fonte: autores

Com os dois quadros é possível perceber a relação de semelhança dos dois projetos e como eles podem ser trabalhos de forma complementar, sendo esse portanto o projeto em desenvolvimento.

4 | DESCRIÇÃO DO PROJETO

As atividades Multidisciplinares são baseadas a partir do conceito de gestão de projetos. Ela foi pensada para que o aluno conseguisse ao longo do semestre integrar, a partir de um tema pré-estabelecido, as disciplinas que estavam curando e que ao final do semestre obtenham um protótipo que demonstrasse todo essa correlação e conseqüentemente o conhecimento adquirido. No primeiro semestre ficaram-se convencionados que seriam desenvolvidos módulos didáticos, que englobassem as disciplinas básicas através do desenvolvimento de jogos ou outros modelos fáceis de entender os conceitos que estavam trabalhando. Do segundo semestre ao quarto semestre desenvolveriam protótipos livres de acordo com a imaginação a ao tema pré-estabelecido.

Porém, sempre surgiu na necessidade de mostrar aos alunos que cada projeto

poderia ser um produto que poderia ser comercializado, que poderia ser uma ideia que viraria um novo negócio. Outra questão que sempre surgiu foi a de fazer os alunos irem à comunidade, as empresas buscar os problemas e resolve-lo durante o período em que eles estão pensando no produto.

Várias dificuldades surgiram com esses dois últimos tópicos. Uma delas a capacidade de administração do tempo que os alunos muitas vezes não possuem, a falta de habilidade dos professores em lidarem com vários problemas diferentes e complexos sem muitas vezes possuírem tempo e conhecimento suficiente para tal. Assim esses itens ficaram adormecidos aguardando o amadurecimento do projeto.

Com a vinda do projeto Pense Grande foi possível fazer com que essa interação ocorresse de uma forma muito mais tranquila, pois as atividades são feitas inicialmente em sala. Os alunos pensam o projeto em sala, discutem em sala, levantam os problemas em sala em um novo momento eles trazem as soluções para discutir e não somente para apresentar.

A metodologia de trabalhar com dinâmicas de grupo, onde os alunos constroem as dúvidas e levantam as dificuldades fazem com que as questões do projeto sejam feitas de uma forma muito mais tranquila e outras habilidades podem ser construídas de uma forma mais produtiva.

Etapas do Pense Grande	Etapas da Atividades Multidisciplinares
Pensar	Planejar
Mini Hackatona (Maratona de soluções baseada em três pilares)	Definição das Equipes
Projeto de Vida - Empatia	Definição do projeto
Criatividade e Tecnologia e solução de problemas - Google drive	Descrição das etapas do projeto
Propósito - Círculo Dourado	Desenvolvimento das etapas do projeto
Mapeamento de Comunidade	
Sentir	Executar
Jornada de usuário	Descrição de cada uma das disciplinas envolvidas no projeto
Canvas - Cultura Maker - conhecendo Inovação	Desenvolvimento do protótipo
	Criação do Artigo para entrega
Teste de fumaça: pesquisa de campo	
Estudo de Mercado e Marketing	
Estruturação do Pitch e Planejamento MVP	
Agir	Apresentação
Conexão Empreendedor e Apresentação Pitch	Apresentação dos Protótipos
Prototipação - Validação do valor	Entrega do Relatório Final
MVP - Produto Mínimo	

Quadro 3 – Comparativo entre os dois projetos

Fonte: Autores

O fato de toda semana haver uma discussão sobre o assunto e haver um complemento dos problemas as serem trabalhados facilita a visualização do projeto e os resultados que esse projeto pode obter. Além de possibilitar a descoberta de novas habilidades que os alunos não estavam acostumados a ver e a entender. Como lidar com o erro, com o medo e com isso enfrentar seus fracassos que certamente aconteceram na vida de um empreendedor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Objetivo dessa pesquisa é apresentar o projeto que está sendo desenvolvido entre o Projeto Pense Grande da fundação Telefônica e as atividades Multidisciplinares da Fatec Itaquera. Ele está sendo desenvolvido desde o início de 2018. Porém as atividades multidisciplinares já ocorrem desde 2014.

A junção dos dois projetos foi interessante, pois pode trazer uma nova forma de perceber a metodologia já utilizada e enriquecer a possibilidade de desenvolvê-la. Pensando na Teoria do *Design Thinking* onde se pensa no indivíduo como um todo e nas necessidades em que ele está inserido, foi possível ver que existem questões individuais dos alunos que precisam ser trabalhadas para que o projeto possa ser ter um resultado mais eficiente. Para que sua aplicação possa gerar resultados mais aplicados como em um novo empreendimento ou para melhorar a situação de uma comunidade.

Com a nova metodologia do pense grande foi possível ver que é importante o contato semanal dos alunos com os orientadores para que o processo do projeto seja construído através da mediação de discussões e atividades que os auxiliem a perceber necessidades e dificuldades, deles e da comunidade.

Essas dificuldades, muitas vezes, não são observadas pelos alunos quando estão fazendo os trabalhos na forma como a metodologia das atividades multidisciplinares são aplicadas hoje.

Existe vários desafios diante desse trabalho que serão desenvolvidas como: colocar as atividades multidisciplinares nas grades dos cursos, criar dinâmicas complementares para trabalhar nessas disciplinas e treinar os professores para desenvolvê-las, bem como passar pela resistência dos professores e alunos a nova metodologia.

São novos trabalhos a serem desenvolvidos na nova etapa do projeto.

REFERÊNCIAS

DRUCKER, Peter. F. Inovação e Espírito Empreendedor - Entrepreneurship. Práticas e Princípios. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Atitudes positivas em relação ao empreendedorismo e uma cultura favorável – mais investimento em educação é necessário. Disponível em: <<http://www.gemconsortium.org/country-profile/46>>. Acesso em: 15 abril 2018.

GUERRA, José Maria; GRAZZIOTIN, Zilá Joselita. Educação Empreendedora nas universidades brasileiras. in: LOPES, Rose Mary et al. Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010, p 68-91.

LOPES, Rose Mary A. (Org.). Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier: São Paulo: Sebrae, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5WOOyQ3qBtEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 abr 2018.

Nagão, M.; Soares, T. Inova Escola, Fundação Telefonica, São Paulo, 2017

Pense Grande – Metodologia Pense Grande – Fundação Telefonica. 2017

VISIBILIDADE DE JOVENS RURAIS: “ACREDITO É NA RAPAZIADA”

Ana Maria do Nascimento

Secretaria Municipal de Crato
Crato- CE

Ercília Maria Braga de Olinda

Universidade Federal do Ceará- UFC
Fortaleza- CE

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar o Grupo Urucongo de Artes, analisando as dimensões de politicidade e empoderamento decorrentes das práticas de educação popular, vivenciadas na comunidade rural Chico Gomes, localizada na Chapada do Araripe (Ceará). Ao darmos visibilidade aos jovens, caminhamos na contramão dos discursos que os colocam como principais responsáveis pela violência no país. O grupo foi pensado a partir do seu contexto e da necessidade de preservação das tradições artístico-culturais, numa perspectiva transgeracional. Seus membros são filhos de agricultores, que enfrentam problemáticas tais como: alto índice de desemprego; superexploração da mão de obra; instabilidade trabalhista e a falta de terra. As “situações limites” evidenciadas neste contexto, fazem com que os jovens criem “atos limites” que permitam o “inédito viável”. A partir da apreensão dos problemas sociopolíticos e existenciais, pensaram na criação de um grupo que lutasse pelo desenvolvimento da cidadania,

valorizando o saber tradicional. Na análise das narrativas produzidas coletivamente no Círculo Investigativo Dialógico, tomamos como referência teórica o pensamento de Paulo Freire, articulando-o com autores da sociologia da juventude. A pesquisa evidenciou: a existência de estratégias de resistência e de comunicação pela via da educação da sensibilidade; as práticas potencializam o processo de formação e empoderamento de si e de seus pares. O Urucongo é um espaço formativo mediado pelo trabalho coletivo. Mostrou, ainda, que existem juventudes rurais comprometidas com seu território e com a preservação de sua cultura e que nem todos os jovens querem sair do campo. **PALAVRAS-CHAVE:** Juventude rural. Educação popular. Politicidade. Empoderamento. Artes.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the Urucongo Grupo de Artes, analyzing the dimensions of politicity and empowerment of its popular education practices, lived in the Chico Gomes rural community, located in the Chapada do Araripe (Ceará). By giving visibility to them, we walk against the speeches that put them as the main responsible for the violence in the country. The group was thought from its context and the necessity to preserve the artistic-cultural traditions, in a transgenerational perspective. Its members are children of farmers, who face problems such as: high unemployment;

overexploitation of labor; labor instability and landlessness. The “limiting situations” evidenced in this context, induce young people to create “limiting acts” that enable the “viable inedited”. From the apprehension of socio-political and existential problems, they thought about the creation of a group that could fight for the development of citizenship, valuing the traditional knowledge. In the analysis of the narratives produced collectively in the Dialogical Investigative Circle, we take as theoretical reference from the thought of Paulo Freire, articulating it with authors of the sociology of youth. The research evidenced: the existence of strategies of resistance and communication through the education of sensitivity; the practices enhance the process of training and empowering themselves and their peers. Urucongo is a formative space mediated by collective work. It also showed that there are rural youths committed to their territory and the preservation of their culture and that not all young people would like to leave the countryside.

KEYWORDS: Rural young people. Popular education. Polity. Empowerment. Arts

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da tese defendida pela primeira autora (NASCIMENTO, 2018) e orientada pela segunda. Sua temática insere-se na interface entre a Educação Popular e a Sociologia da Juventude. O *lócus* da investigação foi a comunidade rural do Sítio Francisco Gomes localizada na cidade de Crato- CE. Teve as seguintes questões norteadoras: como as práticas artístico-culturais desenvolvidas pelos jovens rurais do Grupo Urucongo de Artes podem potencializar processos de (tran)sformação para si e para a comunidade? Como os jovens interpretam e ressignificam as ações desenvolvidas por eles? Nosso **objetivo geral** é compreender, a partir das narrativas tecidas coletivamente, as dimensões de politicidade e de empoderamento decorrentes das atividades desenvolvidas pelo grupo anteriormente citado.

Os fundamentos e procedimentos da investigação circunscrevem-se no universo da pesquisa qualitativa, mais especificamente da pesquisa (auto)biográfica em educação. Para a produção das narrativas, realizamos o Círculo Investigativo Dialógico (CID), técnica de pesquisa inspirada no Círculo de Cultura da tradição de educação popular freireana e do Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) teorizado e praticado no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas, coordenado pela segunda autora (OLINDA, 2010). No CID, tivemos um total de oito encontros, envolvendo sete jovens, que fizeram um balanço de suas experiências formadoras no Grupo Urucongo de Artes.

O sítio Francisco Gomes, é uma comunidade rural localizada a 9 km do centro da cidade do Crato. Esta, fica a 560 km da Capital cearense, Fortaleza Segundo relato oral feito por moradores da própria comunidade, os primeiros habitantes desta localidade eram indígenas. Com a colonização do sul cearense iniciada a partir de 1800, muitos engenhos de cana de açúcar foram se estabelecendo na região do Cariri,

e no “Chico Gomes” não foi diferente. Os engenhos se fixaram nessa região por conta da fertilidade da terra e da abundância de mão de obra barata.

Na comunidade investigada, a vida vai virando arte, e vai ganhando vida. Hoje, seus moradores ainda não desconhecem as dores da exploração, mas reconhecem outras linguagens apresentadas pelos jovens. Formas e símbolos de resistência presentes nas artes e vividas na vida cotidiana, nas cenas do trabalho juvenil. Os sons das enxadas se transformam em músicas nos tambores tocados por eles. O engenho de cana-de-açúcar e o trabalho duro são dramatizados nas cenas poéticas de imagens juvenis. A agricultura sofrida de seus pais se transforma em leveza na obra da “mandala produtiva” - sistema de plantação em forma de círculos - trazida pela ação da juventude. Colaborativamente a comunidade foi ganhando outros contornos, conhecendo e vivenciando outras histórias, apresentando e apreendendo outras palavras. Antes: engenho, vacaria, eito, feitor. Hoje: Urucongo, mandala, juventude, arte, vida.

A partir do trabalho realizado pelo Grupo Urucongo de Artes, a educação popular se revigoreou, mostrando novos caminhos de resistência a exigir sistematização e registro. A relevância da temática se destaca, principalmente, se considerarmos os riscos pelos quais estão expostas as juventudes no contexto atual, e a fala negativa da mídia sobre este segmento. Nossas elaborações mostraram que o Grupo Urucongo de Artes realiza atividades que potencializam novos saberes e uma cultura de defesa e respeito aos direitos humanos. Neste processo há resistência e empoderamento que colaboram na formação juvenil numa perspectiva emancipatória, tendo muito a nos ensinar.

É neste sentido, que apontamos o papel da universidade e a convidamos a favorecer as condições para sistematização de reflexões sobre as práticas de formação, existentes nas comunidades populares, considerando a ecologia dos saberes. Santos (2006) a define como um conjunto de epistemologias contra-hegemônicas, assentadas em dois pressupostos: não há epistemologias neutras, e as epistemologias devem incidir não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimentos e seus impactos nas práticas sociais. Para o autor, é necessário reconhecer e vivenciar o diálogo horizontal entre os conhecimentos. Buarque (1986, p. 32) revela que “existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações, que por não ser caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional”.

Na sequência, apresentamos um pouco da história do grupo focado. Para o levantamento dos dados trabalhamos com a técnica da “entrevista fotonarrativa” (OLINDA, 2009) envolvendo os relatos orais de três membros fundadores do grupo. O suporte para a tessitura das narrativas veio de fotografias por eles selecionadas e que registram momentos marcantes vivenciados na trajetória do grupo. Nos relatos identificamos as mudanças de concepção nas atividades realizadas, além de destacarmos sua dimensão político-pedagógica e humanizadora.

2 | URUCONGO EM NOME DA ARTE E DA VIDA

O Grupo é uma articulação de jovens rurais que habitam a Comunidade já citada. Realiza atividades artísticas e culturais como estratégia para a melhoria das condições de vida das juventudes oriundas do sopé da Chapada do Araripe. Institucionalmente o grupo ainda não foi registrado de forma independente. É, atualmente, braço social da Associação Comunitária de Moradores do Chico Gomes.

Esta articulação de jovens se iniciou em 2001, com a fundação da *Quadrilha Coisas do meu Sertão*, movimento que, através da dança junina, provocou a discussão de diversos temas na comunidade e na região do Cariri cearense com espetáculos temáticos tais como: *Retirantes*, *Revolução*, *Caldeirão da Santa Cruz do Deserto*, *Casamento de Negros no Arraiá Quilombola*, *60 anos de flona*, *Sertão Sustentável*, dentre outros.

Os jovens se organizavam e montavam o espetáculo a partir dos estudos temáticos. Neste sentido, a representação da quadrilha não se caracterizava em apenas uma dança, mas principalmente em um fato histórico problematizado e contado através da arte. Um ano após a organização da quadrilha, participaram do festival de quadrilhas juninas na Cidade de Crato- CE, apresentando como tema *O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto*. Logo que chegavam às quadras, chamavam a atenção por suas características peculiares, pois em suas manifestações, apresentavam não apenas uma dança junina, mas traziam um espetáculo particular, sempre com um viés crítico e reflexivo.

Em 2006, chegaram à conclusão que não deveriam continuar alimentando o espírito de competição vivenciado até então. Acreditavam que seu trabalho deveria ter objetivos mais amplos a exigir nova forma de organização. Daí surgiu o Grupo Urucongo de Artes, que embora tenha nascido em 2006 se configura verdadeiramente em 2008. Os jovens começaram a perceber a sua “vocação ontológica para ser mais”. Em Freire (2011), temos a compreensão de que existir implica na capacidade de assumir a condição de sujeito da história. A educação libertadora é, portanto, caminho para a constituição de subjetividades autônomas. Os jovens compreenderam, assim como diz Freire, que o destino não é algo dado e reinventaram sua história a partir de atividades que encaminharam a luta pela humanização, problematizando as situações presentes, anteriormente dadas como “destino certo”.

Decidiram reavaliar a forma de caminhar, já que se reuniam apenas nos períodos que antecediam os festejos juninos. Assim, passaram a discutir outras questões inerentes à comunidade, tais como: acesso à terra, à água, segurança alimentar, revitalização da cultura local e regional, melhores condições de trabalho, condição de vida juvenil, entre outros temas.

O primeiro desafio foi escolher o nome para o grupo, no caso, Urucongo. Este nome representa para eles o resgate do movimento cultural que acontecia na comunidade antes da chegada do latifúndio. Urucongo é um nome que não é

encontrado nos dicionários tradicionais, mas que está vivo na memória popular, pois remete ao berimbau, instrumento tocado nas rodas de capoeira. O gingado festivo e lutador diz muito da inspiração do Grupo Urucongo de Artes.

De acordo com Manoel Leandro, o Urucongo nasceu espontaneamente com as quadrilhas Juninas e foi se materializando a partir da escuta dos mais velhos da comunidade. Com Bergson (1999, p. 77) apontamos a importância da memória para a criação do grupo pois ela é “[...] inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única [...] no intercalar de momentos múltiplos da duração podemos perceber “[...]a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela”.

Os jovens buscaram a partir de uma pesquisa com os seus ancestrais capturar saberes e fazeres do cotidiano daquela população rural, de modo a restituir um conhecimento esquecido e pouco valorizado. Aranha (2000) revela que pensar o passado não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição, pois o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. Contudo, é em Pimenta (2000, p.59) que encontramos a seguinte afirmação: “a memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto para a elaboração teórica, quanto para o revigoramento e o engendrar de novas práticas”. O Urucongo recorre à memória do seu povo para elaborar e revigorar suas práticas culturais

Percebemos que os jovens do Grupo Urucongo têm desenvolvido papel importante no processo de “desocultamento”, ou seja, desvelar, revelar a ideologia arditosamente escondida nas mensagens de poder, sejam elas orais, escritas ou imagéticas. Em Freire (2011), reconhecemos que para perceber essas nuances ocultas precisamos estimular a nossa “curiosidade epistemológica”. Ao observarmos as ações dos jovens, parece-nos que eles têm papel importante no desvelamento da história da cultura local: os tambores ganham sons no sopé da serra do Araripe e a cultura do povo ganha vida na voz e no corpo juvenil.

O grupo que teve início com quase 50 membros, mudou suas expectativas e objetivos. Neste processo, muitos deixaram o grupo: uns pelo fato de terem que sair para trabalhar, outros porque casaram e não quiseram permanecer, e outros, ainda, porque não se identificaram com a nova proposta. Assim, o Urucongo foi reduzido a aproximadamente 14 jovens comprometidos, de fato, com a mobilização social. Atualmente, este não é um número fechado. Como a maioria dos grupos de jovens, há certa mobilidade, mas alguns deles permanecem no grupo desde seu nascimento com a quadrilha Junina em 2001. A mobilidade juvenil é expressa por Pais (2001, p.58) na “metáfora do ioiô”, no movimento de idas e vindas em busca de realizações: “[...] os jovens sentem a sua vida marcada por crescente inconstância, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém [...]”

Experimentando e experienciando, o grupo foi conquistando seu espaço no mundo. Em 2009, foi contemplado com o prêmio “Culturas Populares” do Ministério da Cultura, viabilizando a compra de um terreno nos arredores da comunidade. A compra

desse terreno impulsionou o trabalho de “Mandala produtiva”.

A partir das apreensões dos problemas existenciais, a vida passou a ser problematizada através da arte. A dança e a poesia são atividades artísticas culturais presentes na vida dos jovens. Além dessas atividades, podemos destacar as práticas sustentáveis transgeracionais: turismo comunitário, produção artesanal de produtos naturais à base de ervas, fruto dos diálogos com as “meizinheiras” (mulheres que conhecem as artes indígenas e populares de cura). Neste sentido, vão superando as “situações-limite”, ou seja, problemas que evidenciam os limites da ordem social e o potencial humano para superá-los. As situações-limites representam um desafio para o pensamento, “ao permitir reconhecer as determinações sociais de sua atuação e a capacidade dos homens para gerar outras circunstâncias” (CARRILHO, 2013, p. 28).

Destacamos a expansão do trabalho para outras gerações, tendo em vista, a formação do grupo das meizinheiras que teve seu início em 2012. Ele é composto por senhoras da comunidade, mães e avós dos jovens membros do Urucongo. O objetivo é dialogar com os saberes das gerações anteriores, trazendo à cena um saber tradicional dos seus ancestrais, pontencializando a permanência desses saberes na comunidade. O diálogo existente entre os jovens e as meizinheiras trouxe à tona a relação intergeracional e a valorização de um “saber de experiência feito” (FREIRE, 1996). Para os jovens foi importante escutar os mais velhos para iniciar um trabalho que não focasse apenas na questão da ludicidade, mas retomasse as experiências e saberes tradicionais construídos na história do povo local. É um aprendizado que vai se construindo e sedimentando uma cultura de resistência e de defesa de direitos.

Em 2014, o grupo construiu um espetáculo intitulado *Cena Poética*. Este trabalho, viabiliza um diálogo através da poesia e pode ser apresentado em qualquer espaço, seja na rua, seja no palco, nos terreiros, nas trilhas. Nele são expressos poeticamente cenas e acontecimentos do cotidiano histórico, social ou político. A ação valoriza a voz dos sujeitos e tem como objetivo dar visibilidade ao ponto de vista político, ético, sensível, dos acontecimentos em geral, além de ser um trabalho artístico que mobiliza diferentes partes do corpo e diversas áreas artísticas. Desta ideia, surgiu, também, uma atividade intitulada *Café com Poesia que é* desenvolvida juntamente com as atividades de turismo comunitário: as pessoas se encontram, tomam café e recitam poemas seus ou de poetas de sua preferência.

Observando esta linha do tempo, é notória a capacidade de reinvenção do Urucongo e sua capacidade criadora, mesmo em um contexto precarizado, eles não param de se reinventar.

Para finalizar esse diálogo sobre a construção histórica do Urucongo, vamos retomar uma fala de Manoel Leandro: “*O Urucongo pode ser simbolicamente representado por uma Mandala. No centro da Mandala fica o que a sustenta. Na nossa Mandala, o centro é a arte a cultura. Essa Mandala agrega diversos anéis*”.

Além de fortalecerem a luta comunitária os jovens revitalizaram a cultura popular. O grupo ganhou visibilidade na região, e é reconhecido por suas criações artísticas

com teor político. São convidados para diversas atividades culturais na cidade e adjacências. O grupo se afirmou como sujeito histórico coletivo, pertencente a um segmento social diverso e contraditório, ao mesmo tempo oprimidos, mas produtores de cultura e de intensa participação política. Araújo (2017, p, 111) afirma:

O Urucongo é um grupo de arte, dança, música que atua na comunidade com pretensões firmes, incidindo diretamente nas marcas geradas historicamente pelo agenciamento de poder escravocrata-coronelista, provocando saltos nos processos de subjetivação, criando novos universos de referência, produzindo novas territorialidades, modificando a configuração territorial, criando ritornos... além do enfrentamento ao processo de modernização que implementou uma destruição das manifestações culturais da comunidade, modificando costumes, hábitos.

Em suas reflexões sobre o Urucongo, Araújo (2017, p.111) caracteriza o grupo como uma máquina de guerra: “[...] o grupo de Artes Urucongo ocupa-se de maquinações de criação, desviando-se de práticas destrutivas e apenas enfrentando os agenciamentos de poder de modo indireto, evitando choques, conflitos, recuando sob risco”. O Urucongo canta, grita e traz no som dos tambores as vozes dos/as guerreiros/as silenciados/as de muitas gerações. Para Peinha, moradora local e meiseira, o Grupo Urucongo trouxe vida para comunidade, modificou a rotina, trazendo sonhos e esperança. Nobre (2015) afirmou que o Urucongo é uma revolução silenciosa.

3 | POLITICIDADE E EMPODERAMENTO NA PRÁXIS DO GRUPO URUCONGO DE ARTES

Com o Patrocinador da Educação Brasileira, acreditamos nos homens e mulheres como seres inconclusos, históricos e sociais, homens e mulheres que carregam consigo a vocação ontológica histórica de “ser mais” (FREIRE, 2011). É a partir desta vocação que dialogamos com as práticas de educação popular desenvolvidas no Grupo Urucongo de Artes, também reconhecendo em sua *práxis* uma intenção política e emancipatória. “Ser mais” implica na constante busca pela humanização do homem e da mulher. É o reconhecimento dos seres humanos como seres históricos sociais e inacabados. Para Freire, em uma educação que se diga libertadora, os homens e mulheres necessitam ultrapassar as “situações-limite”, situações postas como barreiras, muros que impedem a passagem para uma nova condição de vida.

A partir do momento em que as pessoas tomam consciência das “situações-limite”, devem apreendê-las e transformá-las em “percebidos destacados”. Ao percebê-las, irão buscar compreender sua razão de ser, não de forma isolada, mas no contexto histórico no qual se insere a situação. Neste sentido, buscarão desenvolver “atos-limite” considerados ações concretas para “a superação e negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passível” (FREIRE, 2011, p.125).

Desse modo, “as situações-limite” são impostas, num primeiro momento, como algo dado, mas ao percebê-la, pode ser transformada em “*inédito viável*”, que para

Freire, é algo não claramente conhecido, mas desejado e sonhado. É um possível devir, possível vir a ser, no momento em que os homens e mulheres tornam as “situações-limite” como “percebido destacado”, o sonho de antes pode se transformar em realidade, pois, não veem mais as coisas como algo dado, como algo divino ou imutável e começam a lutar pela sua superação.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire convida a uma reflexão sobre os efeitos da “situação-limite”. Para o autor, “não são as “situações-limite”, em si mesmas geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar” (FREIRE, 2011, p. 126).

Acreditamos ter presente nas atividades dos jovens uma intencionalidade política à medida que buscam desnaturalizar as “situações-limite” ali presentes. Durante toda a pesquisa, surgiram fortemente as tensões existentes pela não propriedade da terra. Por outro lado, as ações desenvolvidas no grupo indicam que há “percebido destacado”. Esse percebido é colocado em cena nas práticas cotidianas: na dança, na poesia, nos diálogos, nas ações desenvolvidas em grupo e/ou individualmente, na busca do “*inédito viável*” de um possível vir a ser. Quando Manoel aponta que dançar significa simbolicamente recuperar a identidade, ele coloca o Uruçongó como possibilidade de identificação com o lugar e a não sujeição as “situações dadas como certas”.

As questões esboçadas nos encaminham a outras reflexões, a saber os desafios postos à educação popular, para dar conta da multiplicidade de interesses dos jovens rurais. Registramos a necessidade do empoderamento dos jovens, como condição de superação das situações-limite a eles impostas. O termo empoderamento tem ganhado destaque nos movimentos sociais e nas lutas pela cidadania a partir do século XXI, embora o seu marco histórico tenha adquirido notoriedade já na década de 1960, na eclosão dos novos movimentos sociais na luta pela superação do sistema de opressão (BAQUERO, 2012). A construção deste conceito, segundo a autora citada, está ligada a duas dimensões: a educativa e a política. Considerando esta ideia, percebemos nos diálogos construídos pelos jovens, o sentido político e educativo das práticas de educação popular desenvolvidas por eles, e o nível de empoderamento individual e coletivo das ações.

Rosely foi enfática ao afirmar que a partir da sua entrada no Uruçongó, oportunizou a olhar com mais criticidade para a realidade. Com base em sua elaboração é possível identificar o processo de empoderamento. Ela relata que a participação no grupo fez com que ela enxergasse o mundo com mais largueza e a ter mais clareza dos seus objetivos pessoais e familiares. Destaca-o como possibilidade de aprendizagens e fortalecimento crítico.

Os estudos de Baquero mostram que no Brasil e na educação este termo é introduzido por Freire e Shor, no Livro, *Medo e Ousadia*. Os autores dialogam com a categoria nos fazendo compreender que empoderamento não é dar poder a alguém, mas a caracterização de ser um eixo de “ligadura” entre a consciência e a liberdade.

Desta feita, o empoderamento resulta de um processo que surge das tramas sociais em que os seres humanos estão envolvidos.

Freire, em diálogo com Shor, aponta uma reflexão importante que é pensar como a questão do empoderamento tem envolvido a classe social e como a classe trabalhadora, “através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura se empenha na obtenção de poder político” (FREIRE e SHOR, 2011, p.188.). Os autores apresentam uma ideia de empoderamento que ultrapassa a visão individualista, e mostram como um ato político de enfrentamento da dominação, e aponta a educação como frente de luta.

Não é apenas a conscientização da realidade suficiente para transformar a realidade social. Para Freire (2011), é necessário após termos tomado consciência da realidade das “situações-limite” procurar buscar “atos-limite” que possibilitem a transformação. Sendo assim, a transformação pode ocorrer após a tomada de consciência, saber a razão de ser dos fatos, e o desenvolvimento de ações políticas de transformação. Os homens e mulheres ao tomarem consciência das situações que impedem seu crescimento pessoal e coletivo podem se preparar com ações - “atos-limite” - para lutar contra as barreiras impostas à humanização.

Interessante ressaltar que não é uma questão linear, a própria tomada de consciência se faz na luta e esta nem sempre tem retorno imediato ou positivo. Não é simplesmente por saber a razão de ser das coisas, que estas serão transformadas imediatamente. As possíveis transformações sociais do trabalho, das ações que os jovens estão desenvolvendo na comunidade hoje, podem nem ser alcançadas por eles.

Partindo dessa premissa, apontamos a seguinte questão: ao tomar consciência das situações-limites como fazer para convidar o povo, a comunidade e os outros jovens à participação? Acreditamos ser o diálogo um fundamento importante para a convocação dos sujeitos para se engajar na luta pela superação das “situações-limite” às quais nos referimos. Não é um diálogo qualquer, de comunicados, é um diálogo na perspectiva libertadora. O diálogo aqui defendido não pode ser caracterizado apenas como uma conversa desobrigada, um ato passivo do homem frente ao mundo. É, antes de tudo, conscientização. Envolve intercomunicação e intersubjetividade. O diálogo defendido por Freire e no qual acreditamos é um diálogo verdadeiro que leva a sério a alteridade. O que tem acontecido historicamente no cenário educacional é no máximo uma sucessão de conversas polarizadas, em que o polo que detém o poder, dita as normas a serem seguidas.

O movimento dos jovens no Urucongo se dá nesta perspectiva dialógica, quando Manoel Leandro afirmou que o Urucongo nasceu da escuta dos seus ancestrais, entendemos que nasceu do diálogo, com os outros, com a cultura, com a identidade local, seus problemas e enraizamentos. Ao dialogar com os moradores mais antigos da comunidade os jovens se encontram com sua identidade e com os desafios que perpassam a história da comunidade rural do Chico Gomes.

Freire afirma que somos seres “programados”, mas não determinados, o que nos leva a crer que somos também seres de possibilidades. São essas possibilidades que nos encaminham a perceber a importância do diálogo no contexto educacional seja ele realizado em instituições escolares ou não escolares, pois “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2011, p. 109).

É a partir do momento que os jovens assumem uma postura dialógica que conseguem se organizar no desenvolvimento de ações concretas que os ajudem a quebrar as barreiras a eles impostas na busca da construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

Manoel Leandro aponta o Urucongo como uma possibilidade dialógica na comunidade. É uma questão relevante, considerando que é um grupo que nasceu da escuta dos seus ancestrais e como retorno apresentaram o diálogo problematizado na cultura. Quem vê não aprecia apenas a beleza da arte, mas percebe as situações que foram destacadas nas cenas, ou poemas resultantes de um processo de escuta.

A experiência estética vivida no Grupo Urucongo de Artes é o que Josso (2010) intitula de “experiência existencial” a envolver o ser em toda sua plenitude. No diálogo, esta experiência se amplia e se consolida. As narrativas dos participantes da pesquisa mostram que há no cotidiano do grupo a busca concreta pelo que Freire (2011) chama de princípios essenciais para uma ação dialógica: *amor, humildade, fé, esperança e o pensar verdadeiro*. Sendo assim, afirma que “[...] não há diálogo se não há um profundo **amor** ao mundo e aos homens. *Não é possível a pronúncia* do mundo, que é criação, se não há amor que infunda” (p. 110). O amor não é aquele amor cego, piegas, descompromissado. Amor é um ato de valentia e coragem, um ato de compromisso com homens e mulheres em seus contextos históricos de luta. Para ele, se há amor entre os homens, as mulheres e o mundo há possibilidade de diálogo.

Pensar dialogicamente é ultrapassar a esfera dos comunicados e estabelecer uma relação de comunicação, pois, não podemos pensar em uma relação de dialogicidade se não respeitamos a autonomia do outro, se, ao contrário, imprimimos ações verticalizadas e ingênuas tendo o mutismo como resposta. Assim como Freire (2011), acreditamos que o diálogo é, portanto, a comunicação de A com B, gerada entre dois polos que buscam a construção de algo, cuja matriz se dá no amor, na esperança, na fé, na confiança e na criticidade.

Na fala dos jovens percebemos sinais de esperança, permitindo um encontro com o terceiro fundamento do diálogo proposto pelo educador nordestino. Para Freire, não é possível dialogar sem uma profunda **fé** nos homens e mulheres como seres históricos, portanto, de transformação. No entanto, ressalta: “[...] não é uma ingênuo fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado” (FREIRE, 2011, p. 112). Assim, ele aposta em uma fé crítica, capaz de impulsionar cada sujeito e cada grupo para ações de transformação da realidade objetiva, pela constante superação de “situações-limite”.

A contribuição do Urucongo para dar visibilidade à comunidade, para que seja vista e entendida como lugar de possibilidades, encontra seus fundamentos num pensar verdadeiro. O quinto fundamento do diálogo, apontado por Freire, encontra-se no **pensar verdadeiro**. Mas o que é o pensar verdadeiro, em um contexto de incertezas e de relativizações? Pensar verdadeiro é um pensar crítico, é a oposição de um pensar ingênuo. Pensar criticamente é problematizar as relações dicotomizadas entre homem- mundo. Pensar dialógica e criticamente é pensar no mundo como processo, e não de forma estática. É refletir sobre as relações verticais e não vê-las como destino certo. Pensar criticamente é não se acomodar à realidade como algo dado, refratário às ao novo. Para Freire (2011, p,115), “somente o diálogo que implica um pensar crítico é capaz de gerá-lo”.

Freire revela que “à nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação da pesquisa, que por sua vez, está intimamente ligada à criticidade democrática” (FREIRE, 2011b, p. 126). O autor adverte que muitas vezes ditamos ideias e não discutimos ideias. Discuti-las faz parte de uma ação dialógica necessária na feitura de qualquer ato, principalmente quando se pretende alcançar um ato político.

Os jovens ao tomarem consciência de sua realidade como “situação-limite” através do diálogo e em permanente processo de empoderamento impõem “atos-limites” que permitem rediscutir e problematizar esta realidade. Assim, eles estão agindo politicamente para transformar algo que aparentemente parecia certo. A apreensão da realidade faz com que os jovens problematizem a partir de ações criadoras como a dança, a poesia, ou seja, buscam a potencialidade da arte para fazer a denúncia, o que a nosso ver se caracteriza como um ato político. Neste sentido, que significado tem as atividades de educação popular desenvolvidas pelos/as jovens do Grupo Urucongo de Artes? A fala apontada por Manoel Leandro parece trazer algumas luzes: [...] *nós pensamos em fazer um trabalho que sirva para formar e transformar, que pudesse transformar as pessoas e pudesse transformar também a comunidade.*

Partimos da premissa de que as atividades de educação popular para os jovens são palavras autênticas que resultam em um diálogo criativo e criador com os sujeitos envolvidos. É considerado um ato multifacetado: é artístico, é poético e é político. Falar sobre politicidade em Freire é considerar homens e mulheres como seres de capacidade, é acreditar nos homens e nas mulheres como seres inacabados capazes de lutar para compreender e transformar a realidade. Sujeitos históricos engajados na luta pela humanização.

Os jovens do Grupo Urucongo de Artes apostam na problematização e põem na arte o diálogo que foi gerado a partir das inquietações, dúvidas e incertezas sobre as questões sociais a eles apresentados de forma naturalizada. É a maneira que encontraram de assumir e se posicionarem frente aos desafios impostos a eles e à comunidade na qual estão inseridos. Eles estimulam a reflexão e protagonizam através de práticas de educação popular que permitem um novo pensar sobre as reais razões

de ser das coisas. O próprio Freire (2011) releva que no ato político a nossa presença no mundo não deve ser neutra e que devemos usar toda nossas possibilidades, para não só falar sobre a nossa utopia, mas ser capaz de ser coerentes com elas.

Os jovens têm um papel político importante na comunidade uma vez que começam a questionar e problematizar as relações de subalternidade. O papel de um ato político é realmente perguntar sobre o porquê das coisas. Por não termos aprendido a perguntar, ficamos imobilizados diante dos fatos e feitos dominantes, pois “a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados revelados ou desvelados, trabalhariam contra os interesses dominantes [...]” (FREIRE, 2014, p. 115). É muito mais fácil trabalhar a favor da ocultação da realidade, ou seja naturalizar os problemas, do que lutar contra a desocultação de uma determinada realidade. Embora não seja uma tarefa fácil essa da desmistificação da realidade, também não é impossível. Acreditamos que a decisão de trabalhar contra ou a favor da desocultação da realidade é coerente com a opção política de quem a faz.

A “curiosidade epistemológica” que anima a ação dos jovens aqui tratados, leva-os a não considerarem suficiente conhecer os ritmos e os instrumentos musiciais, mas a buscarem sua história e o modo de fabricá-los. Não se trata de um mero fazer, mas de *práxis*, ou seja, de uma atividade humana em que teoria e prática se articulam. Para Vázquez (2007) *práxis* é a interação da teoria, ideia, pensamento com a prática que se autoalimenta na ação, podendo gerar novas ações. De acordo com o autor, “a atividade teórica apenas transforma nossa consciência sobre os fatos, nossa ideia sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (VÁZQUEZ, 2007, p. 239). Desse modo, *práxis* é um exercício constante de ação-reflexão-ação, é a teoria e a prática imbricadas num movimento constante.

Somente a partir de uma base falsa pode-se pensar na separação entre uma e outra. Para Carvalho e Pio, (2017, p, 433) “a descoberta não pode se dar apenas no campo da consciência, mas também não poderá acontecer exclusivamente pela prática/ação, correndo o risco de se tornar ativismo puro”. *Práxis* é síntese dialética entre teoria- palavra e ação. Para Rossato (2010, p. 325) a *práxis* implica em teoria ou em “[...] um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva a um enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir e transformar esta mesma realidade”.

A *práxis*, na realidade, tem uma estreita relação com o papel da educação em seu sentido mais humanizador, por isso não podemos pensar em *práxis*, sem ligar ao diálogo, à busca, à ação e à reflexão. A *práxis* exige atuação em seu sentido mais real, à medida que se interpreta a realidade, busca-se a partir dela uma ação que objetive transformar a realidade analisada. Entendemos que há intencionalidade *práxis* nas atividades dos jovens uma vez que partindo da escuta, apresentam uma ação interpretada, fazendo com que as pessoas pensem o seu estar no mundo em condições históricas. Carvalho e Pio (2017, p 433) assinalam que para se libertar

é necessário que os homens e mulheres reconheçam as suas necessidades e os “complexos que formam as relações sociais.

4 | CONCLUSÕES

A pesquisa evidenciou que os jovens da comunidade rural do Chico Gomes procuram desenvolver estratégias de lutas e buscam na arte uma via de comunicação e resistência. As ações desenvolvidas pelos jovens são práticas de educação popular que potencializam o processo de formação e empoderamento de si e de seus pares. A pesquisa também possibilitou refletir sobre os lugares de aprender e de ensinar mediados pelo trabalho coletivo. Mostrou, ainda, que existem juventudes rurais comprometidas com seu território e com a preservação de sua cultura e que nem todos/as os/as jovens querem sair do campo

Colaborativamente buscamos sistematizar um projeto pensado e realizado por jovens rurais. As estratégias metodológicas utilizadas constituíram-se em experiência formadora, uma vez que permitiram um balanço da caminhada do Grupo, abrindo novas perspectivas para a ação e formação de seus membros

A partir do trabalho desenvolvido a comunidade do Chico Gomes ganhou visibilidade. Essa realidade permitiu que as pessoas que lá se encontram começassem a valorizar seu lugar, olhar para dentro, vê o campo como possibilidades, desmitificando a ideia de que o campo não é um lugar bom para morar. A partir das ações juvenis, foi possível perceber que houve o levantamento da autoestima, não só da juventude como também das pessoas mais idosas como, por exemplo, das meisinheiras. Desde modo, é um grupo de jovens que vem promovendo o empoderamento de si e de seus pares. Contudo, vale sublinhar, que esta ainda não é uma realidade assumida para todos/as os/as moradores/as da comunidade. Mas reconhecemos que o trabalho juvenil é um trabalho que apresenta uma sensibilidade social que tende a se ampliar.

A análise das falas produzidas permitiu inferir que os jovens desenvolvem atividades intencionais - *práxis* política - que caminha não só para o desvelamento da realidade, mas da sua superação. A *práxis* a qual defendemos: “Supera a ideia posta pela consciência ingênua que considera as coisas por si mesmas à margem de toda atividade humana, que nega a ideia do esvaziamento da consciência política, e não reduz a ideia do prático utilitário (NASCIMENTO 2014, p. 67). Portanto, a *práxis* exige intencionalidade e não aceita passividade diante dos fatos.

Os jovens sabem que têm muitos desafios pela frente. Um deles é problematizar o acesso à terra, já que esta é uma questão histórica na vida da comunidade, o que inviabiliza ações que possam melhorar as condições de vida. Porém, o principal está edificado: a crença no trabalho coletivo e a consolidação da cultura que afirma o direito de lutar por direitos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAUJO, Yure Emanuel de Melo Feitosa. **Experimentações de um cartógrafo com sua bicicleta: entre acidentes na estrada e afirmações da vida nos terreiros da comunidade Chico Gomes (CE)**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Agrárias e Biodiversidade, Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável, Universidade Federal do Cariri Crato, 2017.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
BOURDIEU, Pierre. **Esboço de Auto-análise**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **Uma ideia de universidade**. Brasília: UnB, 1986.

CALDART, Isabel Brasil Pereira et al (orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venácio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sem Terra com Poesia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARRILHO, Afonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipatória. In: STRECK, Danilo e ESTEBAN, Maria Teresa.(orgs) **Educação Popular: lugar de construção Social e Coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de e PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. Bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Freire, Ana Maria de Araújo**. 1ª ed. Paz e Terra. 2014.

FREIRE, Paulo e SHON, Ira. **Medo ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopes, 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de Vida e Formação**. 2ª ed. Ver. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NASCIMENTO, Ana Maria do. **O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia: diálogo entre escola e universidade à luz de Paulo Freire**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

NASCIMENTO, Ana Maria do. Fortaleza: NASCIMENTO, Ana Maria do. **Urucongô de Artes: os Sentidos das Experiências de Educação Popular para Jovens Rurais**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018.

Universidade Federal do Ceará, 2018. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

NOBRE, Francisco Wilirian. **Baixio das Palmeiras. Apontamentos geográficos, culturais e historiográficos.** Juazeiro do Norte: BSG, 2015.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. O Círculo reflexivo biográfico como espaço privilegiado para a reflexão sobre a experiência religiosa espiritualizante. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do Fazer.** Fortaleza: Ed. UFC, 2010.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Grupo Fantasia:** esperança, responsabilidade e alegria. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009.

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

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSATO, Ricardo. Índice remissivo. In: **Dicionário de Paulo Freire.** STREK, R. Danilo e REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José.(orgs). 2. Ed, ver.amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do Tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007

O CONTRABANDO DE CIGARROS NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Amanda Caroline Schallenberger Schaurich

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Marechal Cândido Rondon - Paraná

Andressa Braga da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Marechal Cândido Rondon - Paraná

Graziele Aparecida Carneiro Wille

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Marechal Cândido Rondon - Paraná

Lucimara Fátima de Macedo Savitraz

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Marechal Cândido Rondon - Paraná

Carla Liliane Waldow Esquivel

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Marechal Cândido Rondon - Paraná

RESUMO: Não é novidade que o contrabando faz parte da realidade brasileira, principalmente em regiões fronteiriças, tendo como um dos maiores exemplos o contrabando de cigarros. A conduta ilícita, tipificada no art. 334-A do Código Penal, faz-se muito presente em nossa região, especialmente em Guaíra e Foz do Iguaçu, principais pontos de acesso do contrabando entre Brasil e Paraguai. Todavia, essa prática delituosa tem impacto não somente na economia da nossa região, mas sim em âmbito nacional. Ademais, os cigarros que entram no Brasil por meio do contrabando não se sujeitam

ao controle sanitário, de modo que possuem formulação duvidosa, o que pode gerar alto potencial de lesividade à saúde dos brasileiros. Assim, o objetivo da presente pesquisa é analisar o impacto do contrabando de cigarros na economia brasileira, com levantamento de dados, bem como discorrer acerca da atual situação do contrabando na fronteira Brasil-Paraguai. Analisar-se-á, outrossim, a questão do risco à saúde que tais produtos contrabandeados oferecem, considerando a falta de controle sanitário. Na presente pesquisa, explorar-se-á a legislação, a jurisprudência, a doutrina e artigos, com metódica indutiva.

PALAVRAS-CHAVE: cigarros, contrabando, fronteira

THE CIGARETTES SMUGGLING ON THE BRAZILIAN-PARAGUAYAN BORDER

ABSTRACT: It's not new that smuggling is part of the Brazilian reality, especially at border regions, with cigarettes smuggling being one of the biggest examples. The illicit conduct, typified in art. 334-A of the Brazilian Criminal Code, it's very present at our region, especially in Guaíra and Foz do Iguaçu, two of the main smuggling access points between Brazil and Paraguay. However, this criminal practice has impact not only at our region economy, but also

at national scope. In addition, the cigarettes that enters in Brazil through smuggling are not subject to sanitary control, so they have a dubious formulation, which can generate high potential of harm to the health of brazilians. Thus, the goal of the present research is to analyze the impact of cigarettes smuggling to the brazilian economy, by collecting data as well as discoursing about the current situation of smuggling at the Brazilian-Paraguayan border. Will also be analyzed the question of the health risk that the smuggled products offer, considering the lack of sanitary control. At the present research, will be explored the legislation, the jurisprudence, the doctrine and articles, with methodical inductive.

KEYWORDS: cigarettes, smuggling, border

1 | INTRODUÇÃO

Embora a ciência comprova de forma evidente os graves prejuízos decorrentes do consumo do tabaco, seu uso expande diariamente, fator que dificulta o controle de tabagismo no Brasil. O cigarro representa quase 70% de todos os produtos contrabandeados. A questão se torna mais crítica, pois de acordo com o levantamento realizado pelo Ministério Público Federal, apenas 10% de todos os produtos contrabandeados que entram no Brasil são apreendidos, representando esta porcentagem, a problemática da fiscalização realizada de forma inadequada nas fronteiras.

Assim, a presente pesquisa pretende elucidar o conceito do crime de contrabando, previsto no artigo 334-A do Código Penal, que com a nova redação trazida ela Lei nº1530/2015, passou a ser previsto como tipo penal autônomo, bem como a referidas punições que o Código se refere para quem os pratica.

O texto apresentado discute a formatação da fronteira e das relações existentes entre os trabalhadores responsáveis pela compra, transporte e revenda das mercadorias disponibilizadas na fronteira Brasil-Paraguai. Principalmente, procurou-se evidenciar através de levantamento de dados, os efeitos de crescentes desequilíbrios que o crime de contrabando pode proporcionar em diversos setores da economia brasileira.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

A realização do estudo tem como base o método indutivo, que proporciona uma análise geral/nacional a partir da análise particular/regional. Os procedimentos técnicos foram baseados na pesquisa bibliográfica, utilizando artigos, legislação e doutrina.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os efeitos ocasionados pelo contrabando são muitos, gerando consequências crescentes de disparidade em diversas áreas da economia, considerando que o Brasil

deixa de recolher valores significativos em tributação. Ademais, o direito à saúde está consagrado na Constituição Federal como um direito social fundamental, sendo este inerente a todos os cidadãos, o qual é dever do Estado garanti-lo, como por exemplo, através de políticas sociais e econômicas que visem a redução dos índices de doenças e outros fatores, consoante a redação do art. 196, do dispositivo acima informado.

Logo, o contrabando de cigarros além de ser conduta tipificada no Código Penal, contraria a Lei maior do país, por acarretar sérios prejuízos à saúde da população, haja vista que referidos produtos não se submetem às regulamentações próprias exigidas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Por este motivo, o crime de contrabando é classificado como pluriofensivo, posto que tem como bem jurídico tutelado todos aqueles inerentes ao conceito de interesse público, conforme acima exemplificado, saúde, indústria nacional, mercado nacional de bens e serviços, meio ambiente e entre outros.

O consumo de cigarros é permitido no Brasil, sendo classificado no rol de drogas lícitas, porém, o cigarro fabricado em solo brasileiro submete-se a um controle de qualidade, desde a fabricação do produto, especificamente quanto aos ingredientes inseridos, além da vedação do uso em locais fechados, bem como limites da propaganda comercial, a qual deve constar os males que o mesmo acarreta à saúde, até regras quanto ao comércio exterior.

Contudo, o país tem encontrado dificuldades quanto a comercialização do cigarro, visando o aumento significativo nos números de contrabando. Dentre os vários produtos que em maior escala são contrabandeados o cigarro destaca-se por apresentar mais de 70% de todo o contrabando no país, conforme pesquisa realizada no ano de 2015 pelo jornal O Globo. Dessa feita, de acordo com pesquisas do IDESF (Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social de Fronteiras), nas operações deflagradas pela polícia nacional no estado do Paraná, as apreensões de cigarros ultrapassam o montante de 62,52%, representando 40,51% dos volumes apreendidos.

Outrossim, com a importação de cigarros de origem estrangeira além de não haver pagamento dos devidos tributos e concorrer deslealmente com o mercado nacional, não se sujeitam ao controle sanitário, possuindo formulação duvidosa, gerando assim, alto potencial de lesividade à saúde dos brasileiros, uma vez que na sua composição já foram encontradas substâncias como pesticidas, os quais são proibidos no país.

No ano de 2011, o Jornal Hoje divulgou uma matéria referente a composição do cigarro paraguaio, inclusive, a pesquisa foi realizada por Nair Rodrigues Marcondes, vinculada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Em sua pesquisa, a mesma demonstrou que a população, ao ter contato com o fumo, aspira resquícios de insetos, bactérias e fungos, afirmando que “em alguns cigarros havia quase 30 vezes o número de bactérias permitido pela vigilância sanitária”.

Visando a alta lucratividade e o baixo risco, sendo que a pena prevista para o crime em estudo é a reclusão de dois a cinco anos, considerada branda quando comparada com a pena para o crime de tráfico, à prática do crime têm se intensificado

na fronteira com o Paraguai, conforme afirma Simonetti (2018), a porcentagem da participação no mercado de tabaco aumentou significativamente, de 20% a 45% entre os anos de 2011 e 2016, respectivamente, estimando o prejuízo de 9,7 bilhões aos cofres públicos no ano de 2017.

Ademais, policiais estimam uma aliança formada pelos contrabandistas e membros do Primeiro Comando da Capital (PCC), os quais financiam o tráfico de drogas e de armas, como também alegado por Vismona (2018). O mesmo ainda assegura que a principal influência para o contrabando se refere à tributação, que no Brasil o produto é taxado em 70%, enquanto no Paraguai, chega tão somente a 16%, sendo considerado o menor percentual a nível mundial (COSTA, 2018).

Ainda, Oliveira (apud ANDRADE, 2018), superintendente da PRF do Estado do Rio Grande Sul, complementando o entendimento de Vismona, vislumbra: “hoje quem está envolvido com contrabando de cigarros também está, direta ou indiretamente, envolvido com tráfico de armas e drogas, com furto e roubo de veículos”.

Nessa perspectiva, as autoridades brasileiras buscam a potencialização das leis internas, com intuito de reduzir as ações dos contrabandistas, sendo assim, no dia 06 de março de 2018 a Câmara aprovou o Projeto de Lei nº 1530/2015, o qual prevê em sua redação a possibilidade de suspensão da habilitação para motoristas presos em flagrantes na prática desses crimes, além de perder o veículo e a mercadoria (PIOVESAN, 2018).

4 | CONCLUSÕES

O problema de pesquisa apresentado demonstra que, as práticas ilegais aqui mencionadas minam a capacidade de investimento e de renovação da indústria brasileira, denotando prejuízos caso a economia nacional ficar inerte a tal situação.

No caso brasileiro, o contrabando nas fronteiras é um problema antigo, conhecido, que se renova sem que as autoridades brasileiras consigam controlar. Pela presença dessas fragilidades os grupos criminosos que se instalaram nesses espaços de fronteira desenvolveram meios e mecanismos para envolver econômica, política e socialmente a toda população local.

Esta situação é perceptível nos casos elucidados no artigo, em que o país se tornou no ano de 2017 o maior mercado mundial de cigarros ilegais, e que hoje respondem por cerca de 48% de todos os produtos desse tipo vendidos em território nacional. Isto porque o combate é insatisfatório e sofre constantes baques por decisões equivocadas, como exemplo o caso do aumento do imposto na venda de cigarros, que se transformou em estímulo à compra de cigarros mais baratos contrabandeados do Paraguai.

Portanto, o trabalho mostrou que o mercado ilegal e o contrabando de cigarros no Brasil representam um grave problema para o país, sendo necessário adotar novas

e efetivas políticas por parte das autoridades brasileiras, para que esses problemas sejam solucionados definitivamente.

5 | AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nosso agradecimento à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, nossa instituição de ensino, que proporcionou a elaboração desta pesquisa, e a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento do estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal da Legislação do Governo Federal. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

COSTA, Liana. **Do Paraguai ao DF: a rota do contrabando internacional de cigarros**. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/do-paraguai-ao-df-a-rota-do-contrabando-internacional-de-cigarros>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

FERRARI, Izabelle. **Cigarros paraguaios têm pedaços de insetos e alto número de bactérias**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2011/06/cigarros-paraguaios-tem-pedacos-de-insetos-e-alto-numero-de-bacterias.html>>. Acesso em: 22 de agosto de 2018.

GONÇALVES, Carolina. **Trinta pessoas são presas na Região Sul por contrabando de cigarros**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-06/trinta-pessoas-sao-presas-na-regiao-sul-por-contrabando-de-cigarros>>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

IDESF. **O custo do contrabando**. Disponível em: <<http://www.idesf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/O-custo-do-contrabando-1.pdf>>. Acesso em: 24 de agosto de 2018.

LUDOLF, Marcelo. **A alteração do art. 334 do Código Penal advinda da lei 13.008/14 - Combate ao contrabando e fortalecimento da economia formal**. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI203961,41046-A+alteracao+do+art+334+do+Codigo+Penal+advinda+da+lei+1300814+Combate>>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

PIOVESAN, Eduardo. **Câmara aprova cassação da CNH do motorista de veículo usado em receptação ou contrabando**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRANSPORTE-E-TRANSITO/554182-CAMARA-APROVA-CASSACAO-DA-CNH-DO-MOTORISTA-DE-VEICULO-USADO-EM-RECEPTACAO-OU-CONTRABANDO.html>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

SIMONETTI, Flávio. **FNCP: Contrabando de cigarros financia terroristas e crime organizado**. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/pr-newswire/2018/04/12/fncp-contrabando-de-cigarros-financia-terroristas-e-crime-organizado.htm>>. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

PROF. DR. WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”.
E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-293-7



9 788572 472937