

Rosana Maria dos Santos
(Organizadora)

Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,
sociedade e comportamento 3

Rosana Maria dos Santos
(Organizadora)

Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,
sociedade e comportamento **3**

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-
 Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas em perspectiva: reflexões sobre cultura, sociedade e comportamento 3

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Rosana Maria dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	<p>Ciências humanas em perspectiva: reflexões sobre cultura, sociedade e comportamento 3 / Organizadora Rosana Maria dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2468-0 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.680240204</p> <p>1. Ciências humanas. I. Santos, Rosana Maria dos (Organizadora). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 101</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O volume 'Ciências humanas em perspectiva: reflexões sobre a cultura, sociedade e comportamento' foi composto a muitas mãos, com o objetivo de estabelecer um diálogo com todos os pesquisadores e leitores interessados na produção do conhecimento na temática, já elencadas no início do parágrafo.







O e-book representa um esforço no sentido de criar um espaço para a problematizações e debates sobre cultura, sociedade e comportamento. Cada texto, trata de um território singular, construído através de pesquisas em museus, bibliotecas, arquivos, laboratórios e demais espaços de construção do conhecimento científico. Nesse contexto, os artigos que constituem a obra, tratam com precisão as informações e dados científicos, permitindo ao leitor uma compreensão sobre as particularidades sociais. Neste livro, cultura, sociedade e comportamento são temáticas conexas, e permitem aos leitores uma visão mais ampla sobre os estudos das ciências humanas. Assim, não seria um exagero assegurar que o conjunto de textos que constituem a obra, apresentam um mapeamento sobre os principais assuntos desenvolvidos na área das ciências humanas na atualidade.








Começamos a coletânea com textos que procuram discutir os conceitos de identidade, cultura e educação, analisados a partir de realidades e comunidades distintas. Já os textos seguintes, investigam diferentes sociedade e suas necessidades de criar leis, normas de condutas individuais e coletivas. Em seguida, temos os textos que problematizam as questões relacionadas a análise comportamental humana, tais como: ética, moral, respeito e autoconhecimento. É importante destacar, que essas pesquisas e os seus respectivos autores, apresentam seus próprios caminhos interpretativos e narrativos, seja na interlocução, seja no método de construir conhecimento, mas, um ponto que conecta esses pesquisadores, é o zelo e o compromisso com o conhecimento científico.


É válido destacar, o aspecto democrático de acesso aos artigos escritos por estudantes, docentes e pesquisadores de diferentes regiões e universidades do país e do mundo. Esse fato, oportuniza aos leitores a possibilidade de se debruçarem sobre várias metodologias e pesquisas, de forma acessível e gratuita. E para finalizar, esperamos que esse e-book junte-se a outras iniciativas que buscam cada vez mais o fortalecimento da pesquisa e a propagação do conhecimento na sociedade.

Boa leitura a todos!

Rosana Maria dos Santos

CAPÍTULO 1	1
CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	
Sylvia Cristina de Azevedo Vitti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402041	
CAPÍTULO 2	12
RESISTINDO AO TRADICIONAL: A CULTURA MATERIAL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO	
Marcio Augusto Uliana Macella	
Julia Mahamut Garcia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402042	
CAPÍTULO 3	22
COM DINHEIRO OU SEM DINHEIRO, PROFESSOR, EU BRINCO: A PRESENÇA DO SAMBA NO CARNAVAL DO RECIFE	
Rosana Maria dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402043	
CAPÍTULO 4	36
A EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO ASTECA E SEU LEGADO PARA A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	
Maria Helena dos Reis	
Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena	
Luciane de Souza Oliveira Valentim	
Thainá Valentim Marques Novaes	
Pedro Galvão de França Novaes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402044	
CAPÍTULO 5	48
CONDIÇÕES DA DIVERSIDADE SEXUAL EM ORGANIZAÇÕES BRASILEIRAS: REVISÃO DA LITERATURA E AGENDA DE PESQUISA	
André Luiz Moleta	
Camila Bruning	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402045	
CAPÍTULO 6	69
INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	
Viviane Pedri	
Rosânia Campos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402046	

CAPÍTULO 7	90
PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN ESTRATÉGIAS DE FORMACIÓN POR ALTERNANCIA EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL	
José Manuel Salum Tomé	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402047	
CAPÍTULO 8	98
NARRATIVAS PROTAGONIZADAS PELO JOVEM APRENDIZ: UMA REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS [2017/2022]	
Alcione Bononi Paiva Miranda Anderson Claytom Ferreira Brettas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402048	
CAPÍTULO 9	111
PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DE DESIGN INSTRUCIONAL: VANTAGENS E DESVANTAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
Roosewelt Aurelio Silva Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6802402049	
CAPÍTULO 10.....	118
RITMO MUSICAL Y PROCESO COGNITIVO DE LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL	
Natalia Torreglosa Tabares Luz Elena Tabares David	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.68024020410	
CAPÍTULO 11	138
DISCIPLINA POSITIVA: O ENCONTRO ENTRE O RESPEITO E A AUTORIDADE NA INFÂNCIA	
Giovana Lazarim Wilson Thiara Lety Soares Stivari Socolovithc Lucas França Garcia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.68024020411	
CAPÍTULO 12.....	142
DO INTRINCADO AO ADAPTÁVEL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ANÁLISE DA COMPLEXIDADE COMPORTAMENTAL	
Sergio Fernandes Senna Pires	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.68024020412	
CAPÍTULO 13.....	162
IDENTIFICAÇÃO DOS CIÚMES NA ÓTICA PSICANALÍTICA: INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PROJATIVO	
Patrick Simão Soares Jeane Patricia dos Santos Iliuk	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.68024020413	

CAPÍTULO 14.....	183
A SUBJETIVIDADE E A UNIVERSALIZAÇÃO ENCURREALADAS PELA ÉTICA Júlio César Longen	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.68024020414	
SOBRE A ORGANIZADORA	191
ÍNDICE REMISSIVO	192

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Data de submissão: 29/01/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Sylvia Cristina de Azevedo Vitti

Doutora em Educação

Docente da Faculdade de Tecnologia de Piracicaba – FATEP/SP e da Faculdade de Tecnologia Deputado Roque Trevisan – FATEC, Piracicaba/SP.
<http://lattes.cnpq.br/7397900060132418>

RESUMO: O ser humano, visto como um ser cultural e social inserido num contexto sócio-histórico, apresenta a identidade como um fenômeno socialmente construído, resultado da dialética entre indivíduo e sociedade, das relações sociais. A identidade é o resultado de um processo de construção que ocorre ao longo da vida do sujeito. Dentro da teoria social e cultural contemporânea, a construção da identidade pessoal e cultural pode ser entendida como produto das relações sociais. O termo “identidade” é complexo e amplamente estudado em várias áreas do conhecimento. A identidade é multifacetada, abrangendo características imutáveis e aspectos ligados à história de vida do sujeito. Diferentes concepções de identidade foram desenvolvidas ao longo da história, fruto de mudanças sociais, políticas e econômicas. Alguns autores veem a identidade como socialmente construída, resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade. A

perspectiva pós-moderna destaca a fluidez e a fragmentação da identidade, desafiando a ideia de uma identidade fixa. Vários autores mencionam o dinamismo da modernidade, onde as identidades são construídas em movimento, adaptando-se às mudanças sociais constantes. Identidade e diferença são interdependentes, marcadas por sistemas simbólicos e formas de exclusão social. Três concepções históricas de identidade podem ser aqui destacadas: a do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Observa-se uma mudança para uma identidade fragmentada na era contemporânea, marcada por negociações e reconstruções constantes. A perspectiva linguística de alguns autores destaca a construção da identidade por meio de atos de linguagem e discursos, influenciada por sistemas classificatórios que marcam a diferença, sendo vista, desta forma, como um fenômeno social e culturalmente construído. Observa-se que a identidade é um conceito dinâmico, moldado por contextos históricos, sociais e culturais. As mudanças na sociedade contemporânea, marcadas por fluidez e fragmentação, desafiam as concepções tradicionais de identidade fixa e única.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Sujeito do Iluminismo; Sujeito sociológico; Sujeito pós-moderno

CONSIDERATIONS ON THE CONSTRUCTION OF IDENTITY

ABSTRACT: The human being, seen as a cultural and social being inserted in a socio-historical context, presents identity as a socially constructed phenomenon, the result of the dialectic between individual and society, of social relations. Identity is the result of a construction process that occurs throughout the subject's life. Within contemporary social and cultural theory, the construction of personal and cultural identity can be understood as a product of social relations. The term "identity" is complex and widely studied in various areas of knowledge. Identity is multifaceted, encompassing immutable characteristics and aspects linked to the subject's life history. Different conceptions of identity have been developed throughout history, as a result of social, political and economic changes. Some authors see identity as socially constructed, the result of the interaction between the individual and society. The postmodern perspective highlights the fluidity and fragmentation of identity, challenging the idea of a fixed identity. Several authors mention the dynamism of modernity, where identities are constructed on the move, adapting to constant social changes. Identity and difference are interdependent, marked by symbolic systems and forms of social exclusion. Three historical conceptions of identity can be highlighted here: that of the Enlightenment subject, the sociological subject and the postmodern subject. A shift towards a fragmented identity is observed in the contemporary era, marked by constant negotiations and reconstructions. The linguistic perspective of some authors highlights the construction of identity through language acts and speeches, influenced by classificatory systems that mark difference, being seen, in this way, as a socially and culturally constructed phenomenon. It is observed that identity is a dynamic concept, shaped by historical, social and cultural contexts. Changes in contemporary society, marked by fluidity and fragmentation, challenge traditional conceptions of a fixed and unique identity.

KEYWORDS: Identity; Subject of the Enlightenment; Sociological subject; Postmodern subject

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O termo identidade é originado do latim *identitas*. A conceituação de identidade é uma questão difícil e complexa e o assunto interessa a vários ramos do conhecimento. A identidade tem sido objeto de estudo da Psicologia Social e Educacional, da Psicanálise, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, do Direito, o que lhe confere diversas definições, conforme o enfoque que se lhe dê. O tema é de grande importância para a compreensão dos sujeitos e seu posicionamento no mundo e no espaço em que vivem e atuam profissionalmente. Porém, a atenção dedicada ao estudo da questão da identidade surgiu a partir da era do Iluminismo, já que antes disso havia a negação da individualidade. Os primeiros registros da preocupação com questões identitárias são do filósofo inglês John Locke, em 1690, que em sua obra *Essay concerning human understanding* escreveu sobre as noções de identidade e diversidade (Woodward, 2002).

A identidade pode ser entendida como o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma determinada pessoa. Algumas dessas características, ligadas ao nome do sujeito, idade, sexo, parentesco, impressão digital e outras, são consideradas "imutáveis". Outras

estão ligadas à sua história de vida, como nacionalidade, personalidade, ideais, sonhos, fantasias, atividades profissionais, etc. Todas essas características fazem com que o sujeito se perceba como único, com sua realidade individual e consciência de si mesmo, permitindo diferenciá-lo dos seus semelhantes e dissemelhantes (Proença; Teno, 2011).

A revisão da literatura revela que várias concepções de identidade foram criadas ao longo da história do conhecimento humano e transformações na sua conceituação foram sendo elaboradas por diversos autores, nas diferentes fases da evolução da sociedade ocidental, conforme evoluíam as relações sociais, as relações de poder, políticas e econômicas. O tema tem ocupado as reflexões de muitos autores em diferentes épocas.

A temática da identidade é considerada um campo vasto e polêmico, marcado por polissemias, dentro do qual coexistem, articulam-se e se sobrepõem diferentes aspectos e facetas da identidade: identidade pessoal, identidade social, identidade cultural, identidade nacional, identidade grupal, profissional, corporativa, etc, cujos aspectos ora se destacam, ora se articulam, se sobrepõem e se mesclam, revelando a complexidade do tema.

Os pensadores e autores que veem o ser humano como um ser cultural e social inserido num contexto sócio-histórico apresentam a identidade como um fenômeno socialmente construído, que deriva da dialética entre o indivíduo e a sociedade, fruto da dinâmica das relações sociais, resultado das diversas interações entre o sujeito e o seu ambiente social, próximo ou distante, permeado pela língua e cultura. Assim, a identidade é considerada o resultado de um processo de construção que ocorre ao longo da vida do sujeito, passível de negociações e transformações, num contínuo e constante devir, nunca completado.

Segundo Brandão (1990), a expressão “identidade social”, é considerada apropriada para expressar a configuração na qual se capta o ser humano inserido na sociedade bem como na dinâmica das relações sociais, permitindo superar a falsa dicotomia entre o individual e o social. É na articulação do individual com o social, na trama da língua e da cultura, que é tecida a identidade.

De acordo com Sève:

O homem concreto constitui-se, a partir de um suporte biológico que lhe dá condições gerais de possibilidades (próprias da espécie *Homo Sapiens Sapiens*) e condições particulares de realidade (próprias de sua carga genética). No entanto, as características humanas historicamente desenvolvidas se encontram objetivadas na forma de relações sociais que cada indivíduo encontra como dado existente, como formas históricas de individualidade, e que são apropriadas no desenrolar de sua existência através da mediação do outro (Sève, 1989, *apud* Jacques, 2003, p. 162).

A identidade não é inata e pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade, expressando uma singularidade construída na relação com outros seres humanos. Essa singularidade vai sendo construída ao longo da vida do sujeito, o qual é agente de sua história pessoal e social. Em outras palavras, como sujeito inserido

num contexto histórico e social, em que vive, é desse contexto que decorrem as suas possibilidades e alternativas de identidade. Mas o sujeito também tem um papel ativo na determinação e apropriação desse contexto, por isso ele se configura, ao mesmo tempo, como personagem e autor de sua história (Laurenti; Barros, 2000).

Ciampa (1994), psicólogo social brasileiro, em sua obra fala do ser humano em movimento, pois para ele a identidade pode ser compreendida como um processo cujo movimento é o aspecto central. Por isso, enquanto processo, a identidade vai sendo construída ao longo da vida. Segundo o autor “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (Ciampa, 1994, p.74).

De acordo com o mesmo autor, a identidade é constituída por uma multiplicidade de papéis. Durante a sua vida, o sujeito vive diferentes papéis sociais, que lhe são impostos desde o seu nascimento e assumidos pelo mesmo na medida em que se comporta de acordo com a expectativa da sociedade. Ele pode desempenhar o papel de filho, de pai, de marido, de professor, etc, que são partes constitutivas da sua identidade. De modo que a identidade é composta por “diferentes personagens”, ou seja, é um “universo de personagens” já existentes e de outros ainda possíveis, mas configurando uma “totalidade”, que se apresenta passível de constante transformação, dentro da qual podem coexistir elementos contraditórios. Porém, o ser humano é um ser ativo, que se apropria da realidade social e que atribui um sentido pessoal às significações sociais; em seu universo de significados ele cria o mundo e cria sentido para o mundo em que vive. Ele pode traçar caminhos, mudar sua rota, alterar sua predestinação pelas ações que realiza junto com outros seres humanos; por isso, ele deve ser visto como “fazendo-se”, em constante “transformação”, e não como “feito” e “acabado” (Laurenti; Barros, 2000). Assim, as identidades são construções plásticas, móveis, fluidas e dinâmicas.

A leitura de outros autores contemporâneos, no entanto, nos revela diferentes abordagens do conceito de identidade. Como podemos constatar, a questão da construção da identidade apresenta-se como uma temática extremamente complexa, embora atual, bastante estudada e tema de muitos trabalhos científicos, como nos revela a revisão bibliográfica. A complexidade em questão fica ainda mais em evidência ao lermos as obras de outros autores, como Silva (2000), Woodward (2000), Hall (2000) e Bauman (2005).

De acordo com Woodward:

A questão da identidade tem se destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, nos contextos das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos “novos movimentos sociais”, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais (Woodward, 2000, p.67).

Woodward (2000), Silva (2000) e Hall (2000) analisam a questão da identidade a partir de uma perspectiva que difere daquela anteriormente exposta. Estes autores, dentro da teoria social e cultural contemporânea, analisam a construção da identidade pessoal e cultural como produto das relações sociais, dentro de uma perspectiva linguística, ou seja, como atos de linguagem, inseridos numa cadeia de significados e representações, propiciada pela língua. Segundo os mesmos, a perspectiva linguística, ou discursiva, da construção da identidade é inspirada e embasada na obra do linguista suíço Ferdinand de Saussure e do psicanalista francês Jacques Lacan. Esses autores nos falam da identidade como um fenômeno social e culturalmente construído e reconstruído, que sofre transformações, ao longo da vida dos sujeitos, mas que é marcado pela diferença. Todos eles enfatizam a oposição identidade-diferença e sua interdependência.

Para Silva (2000), a definição da palavra identidade parece ser fácil, a princípio, uma vez que essa palavra pode parecer autossuficiente. Segundo este autor, a identidade pode ser definida como aquilo que se é. Já a diferença, seria aquilo que não se é. Porém, o autor aponta a estreita dependência que existe entre identidade e diferença. A partir daí tecemos a concepção de que somos, por exemplo, brasileiros e falantes da língua portuguesa em contraposição àquilo que não somos - falantes nativos da língua inglesa. Silva aponta que tais afirmações a respeito da identidade não fariam sentido em um mundo no qual imperasse a homogeneidade de identidades. Identidade e diferença, então, caminham juntas, pois ao afirmarmos o que somos, negamos aquilo que não somos.

Este mesmo autor afirma que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas, sendo fruto das relações culturais e sociais. A identidade brasileira seria, então, o resultado da criação de variados atos linguísticos, que definem nossa identidade como sendo diferente das demais. Portanto, identidade e diferença são o resultado de um processo de produção da linguagem, do discurso, e estão sujeitas a relações de poder.

Ainda de acordo com Silva (2000), quando afirmamos nossa identidade e nossa diferença, as operações de incluir e excluir estão presentes, uma vez que dizer o que se é implica também em dizer o que não se é. Daí decorrem as declarações “pertencer e não pertencer”, ligando a identidade à separação entre nós e eles. Observa o autor que o processo de classificação faz parte da vida social, sendo que a sociedade produz e usa as classificações para ordenar o mundo social. Estas classificações são formadas a partir do ponto de vista da identidade e da diferença.

Woodward (2000), autora norte-americana, também ressalta em sua obra a importância da diferença na construção da identidade. Segundo ela, uma é construída em contraposição à outra, ou seja, são conceitos interligados e interdependentes, mas não opostos. De acordo com a autora:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos - nós/eles; eu/outro (Woodward, 2000, p.39).

A autora nos informa que as identidades são construídas relativamente a outras identidades, relativamente ao “outro” ou ao “forasteiro”, isto é, relativamente “ao que não é”. Ela esclarece que essa construção aparece comumente sob a forma de oposições binárias e, segundo a mesma, a teoria linguística saussureana sustenta que as oposições binárias - a forma mais extrema de marcar a diferença - são essenciais para a produção de significado. A mesma autora também esclarece que a marcação da diferença é o componente-chave em qualquer sistema de classificação. Diz-nos ela, com base nos estudos de Émile Durkheim, que é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido. Os sistemas de classificação dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais (Woodward, 2000).

Hall (2006), sociólogo e culturalista jamaicano que estudou e viveu na Inglaterra, revela em sua obra que considera o conceito de identidade demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea, apesar da questão estar sendo extensamente discutida na teoria social. Ele nos fala das mudanças pelas quais passou a conceituação de identidade nos últimos séculos, a partir do período do Iluminismo, passando pela modernidade até chegar ao que ele chama de “modernidade tardia”. Como Silva e Woodward (2000), ele também analisa o fenômeno da identidade dentro de uma abordagem linguística, discursiva, constituído a partir de identificações do sujeito e marcado pela diferença.

Segundo Hall:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional - isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (Hall, 2000, p.109).

Segundo Hall (2006), as sociedades pós-modernas estão passando por muitas mudanças e transformações, o que afeta e transforma as identidades pessoais dos indivíduos, o que leva o autor a questionar a concepção de identidade como algo estável

e definido, como se supunha no passado, nos mostrando uma outra dimensão das identidades, ou seja, a sua permanente transformação e reconstrução, com características de fragmentação e fluidez.

Hall (2006) distingue três concepções muito diferentes de identidade na história da humanidade:

1. Do sujeito do Iluminismo, cuja identidade baseava-se

[...] numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotada das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que com ele nascia e se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (Hall, 2006, p. 2).

2. Do sujeito sociológico, cuja identidade era reflexo e resultado da complexidade do mundo moderno e

[...] cujo núcleo interior não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. [...] De acordo com essa visão [...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade (Hall, 2006, p.2).

3. Do sujeito pós-moderno, sujeito da pós-modernidade ou modernidade tardia. Este sujeito é visto como um sujeito “fragmentado”, devido às mudanças e transformações da sociedade atual, que sofre os efeitos da globalização e da “compressão espaço-tempo”, as quais afetam a identidade do sujeito, de modo que o mesmo não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. O autor nos diz:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada, transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006, p.2).

O sujeito apresenta uma identidade móvel ou cambiante, definida historicamente e não biologicamente. Segundo Hall (2006), o sujeito pós-moderno pode assumir identidades diversas em momentos diferentes de acordo com as identificações realizadas. Essas identidades não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, podem ser contraditórias e sujeitas a deslocamentos. Segundo Hall (2000), a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Em seu artigo “Quem precisa da Identidade?”, o autor apresenta a crítica a respeito da ideia de uma identidade integral, originária e unificada. Ele salienta que o sujeito humano antes pensado como um ser centrado está passando, então, por um descentramento, tendo suas bases sujeitas a mudanças. O autor considera a identidade um processo nunca completado, uma vez que ela pode ser sustentada ou abandonada, identidade “móvel”, e, desta forma, nunca definitiva, uma vez que há sempre uma falta, mas não uma totalidade ou completude.

Outro autor contemporâneo, bastante conhecido, que se dedicou ao estudo da identidade é Zygmunt Bauman, sociólogo polonês. Foi professor emérito da Universidade de Varsóvia (Polônia) e da Universidade de Leeds (Inglaterra). No livro “Identidade” (2005), resultado de uma longa entrevista concedida ao jornalista italiano Benedetto Vecchi, Bauman considera o tema como um assunto de extrema importância, muito em evidência na atual sociedade e, ao mesmo tempo, um dilema e um desafio.

No livro citado, Bauman fala sobre a questão da identidade como um conceito-chave para o entendimento da natureza em transformação da vida social na contemporaneidade, que ele denomina “era da modernidade líquida” ou “era líquido moderna”. O sociólogo utiliza estas expressões para se referir à atual sociedade em que as mudanças e transformações ocorrem muito rapidamente, em alta velocidade, fazendo com que os indivíduos sintam-se possuidores de uma identidade “móvel” ou com “muitas identidades”, resultantes de identificações realizadas frente a inúmeras situações de vida com que têm que se defrontar, exigindo-lhes estar sempre em movimento. Disso resulta o que ele denomina “indivíduo fragmentado”, portador de identidades várias e muitas vezes contraditórias.

De acordo com ele,

[...] a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto, como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

[...] A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente (Bauman, 2005, p.21-22).

O autor citado faz uma análise crítica dos conceitos de identidade pessoal e identidade nacional. Ele próprio polonês de origem judaica, ex-professor de Sociologia Geral na Universidade de Varsóvia, teve sua obra e trabalhos censurados pelo governo da Polônia por razões políticas em 1968, perdendo a cidadania e o seu emprego na universidade. Ele sentiu na pele o exílio da própria terra natal, sentindo o que significa o drama da identidade indefinida, vivenciando o significado dos conceitos de “inclusão” / “exclusão”, “de pertencimento” / “não pertencimento” e do “sentimento de deslocado nacionalmente”, uma vez que foi excluído da cidadania polonesa na época. A partir de 1968 emigrou para outros países. Ele foi autor de muitos livros e escreveu sobre a questão da identidade pessoal e identidade nacional, como submetidas a relações de poder e de estado, assim como escreveu sobre as “comunidades sociais de vida e de destino”.

Nas palavras do autor:

É comum afirmar que as “comunidades” (às quais as identidades se referem como sendo as entidades que as definem) são de dois tipos. Existem comunidades de vida e de destino, cujos membros (segundo a fórmula de Siegfried Kracauer) “vivem juntos numa ligação absoluta” e outras que são “fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios”. Dos dois tipos, o primeiro me foi negado - tal como o foi e será para um número cada vez maior de meus contemporâneos. Se não tivesse sido negado, dificilmente lhe ocorreria indagar-me sobre a minha identidade. ... A questão da identidade só surge com a exposição a “comunidades” da segunda categoria - e apenas porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a “comunidade fundida por ideias” a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultura (Bauman, 2005, p.17).

Bauman continua:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2005, p.17).

Para o mesmo autor, na atual “sociedade líquido moderna” os indivíduos constroem “identidades em movimento”, lutando para se juntar aos grupos igualmente móveis e velozes que procuram, constroem e tentam manter vivos por um momento. “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam” (Bauman, 2005, p.33).

Segundo o autor, estamos vivendo num mundo de individualização em demasia, e, segundo as tendências atuais, o indivíduo tende a substituir uma identidade única e fixa por uma rede de conexões. Daí a dificuldade de assumir e manter compromissos de modo mais seguro como no passado. Os sujeitos contemporâneos sentem que devem estar em movimento, quase na obrigação de se manterem em alta velocidade, como que equilibristas. Em nossa “época líquido moderna”, no atual mundo de mudanças muito rápidas, o indivíduo flexível, desimpedido e mutável é visto com bons olhos e estar fixo, ou seja, ser identificado de modo inflexível e sem alternativa, é algo malvisto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo abrangente da identidade revela uma trama complexa de perspectivas ao longo do tempo, refletindo a evolução das sociedades e das relações humanas. Desde as preocupações iniciais de John Locke até as análises contemporâneas de pensadores como Zygmunt Bauman, a identidade emerge como um fenômeno multifacetado, intrinsecamente ligado à interação entre o indivíduo e a sociedade.

A concepção de identidade como uma construção social, moldada por fatores históricos, culturais e linguísticos, destaca a natureza dinâmica desse fenômeno. Autores como Saussure, Lacan, Woodward e Silva sublinham a importância da linguagem e da

diferença na formação das identidades, evidenciando como as pessoas se definem em relação aos outros.

A transição para a perspectiva pós-moderna, exemplificada por Bauman, enfatiza a fluidez da identidade na sociedade líquido-moderna. Nesse contexto, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, constantemente redefinida em resposta às rápidas mudanças sociais. O sujeito pós-moderno é visto como fragmentado, capaz de assumir identidades diversas de acordo com as circunstâncias.

A crítica à ideia de uma identidade fixa e unificada ressoa ao longo do texto, sugerindo que a busca por tal estabilidade é uma ilusão. A identidade é apresentada como uma construção plástica, sujeita a negociações, transformações e contradições ao longo da vida do sujeito.

Em um mundo caracterizado pela individualização excessiva e pela globalização, a noção de identidade como uma “celebração móvel” ganha destaque. A sociedade líquido-moderna demanda a capacidade de adaptação, movimento constante e a construção de identidades que se alinhem às diversas situações e conexões temporárias.

Assim, enfatiza-se não apenas a complexidade intrínseca à identidade, mas também sua natureza fluida e adaptativa. O estudo da identidade emerge como uma jornada através das diferentes fases da evolução humana, destacando a importância de compreendermos a nós mesmos e aos outros em um contexto de constante transformação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: conversações com Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CIAMPA, Antonio da Costa. A identidade. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia social**: o homem em movimento. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HALL, Stuart. Nascimento e Morte do Sujeito Moderno. In: **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. In: JACQUES, M.G.C.J. *et al.* **Psicologia Social Contemporânea**, Petrópolis: Ed. Vozes, 8ª ed, 2003.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari N. Ferrari. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. Universidade Estadual de Londrina - UEL, v.2, n.1, p.24-47, jun.2000. Disponível em: <www.uel.br/ccb/psicologia/revista/TevTov2n13.htm>. Acesso em 28/04/2014.

PROENÇA, Maria Gladis Sartori; TENO, Neide Araújo Castilho. Algumas aproximações: compreendendo o conceito de identidade. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.132-145, set./dez.2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

_____. **Understanding identity**. London: Arnold, 2002.

RESISTINDO AO TRADICIONAL: A CULTURA MATERIAL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Data de submissão: 27/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Marcio Augusto Uliana Macella

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<https://orcid.org/0009-0000-8855-2421>

Julia Mahamut Garcia

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-7746-2471>

RESUMO: Sendo a História uma ciência que procura estudar os seres humanos no decorrer do tempo através de análises críticas de fontes ou documentos, isto é, vestígios deixados por indivíduos, que permitem ao historiador conhecer o passado, e a Arqueologia uma ciência que estuda as interações entre os indivíduos e sua materialidade, e por isso o presente ensaio busca apresentar a cultura material como documento histórico expondo os processos metodológicos envolvendo a análise da cultura material, partindo de três exemplos, que à primeira vista não seriam tão relacionáveis assim: roupas, vasilhas cerâmicas e pontas líticas (artefato que possui uma ponta afiada para penetração de alvos, presente em diferentes artefatos como lança e flecha). E, por fim, como esses

artefatos impulsionam a memória, individual ou coletiva e nos ajudam a compreender a cultura de determinados povos, a partir do que criaram e consumiram, sejam eles do passado ou presente.

PALAVRAS-CHAVE: História; Arqueologia; Cultura Material; Ponta lítica; Vasilha Cerâmica.

RESISTING THE TRADICIONAL: MATERIAL CULTURE AS A HISTORICAL DOCUMENT

ABSTRACT: Since History is a science that seeks to study human beings over time through critical analysis of sources or documents, that is, traces left by individuals, which allow the historian to learn about the past, and Archaeology is a science that studies the interactions between individuals and their materiality, this essay seeks to present material culture as a historical document, exposing the methodological processes involved in analyzing material culture, starting from three examples, which at first glance would not be so relatable: clothing, ceramic vessels and lithic points (an artifact that has a sharp tip for penetrating targets, present in different artifacts such as spears and arrows). And finally, how these

artifacts drive individual or collective memory and help us understand the culture of certain peoples, based on what they created and consumed, whether from the past or the present.

KEYWORDS: History; Archaeology; Material Culture; Lithic Point; Ceramic Vessels.

INTRODUÇÃO

Este ensaio é fruto de um trabalho acadêmico que busca dialogar sobre a cultura material e sua relação como documento histórico partindo de diferentes materialidades: artefatos arqueológicos, como as pontas líticas e as vasilhas cerâmicas; e a moda, através dos vestuários.

A cultura material em si, surge interligada e devido ao próprio desenvolvimento do ser humano. Essa ação está ligada a um processo em que surge uma necessidade ou uma vontade e em resposta são elaboradas ideias e ações para a produção de objetos que suprem essa necessidade. Diferente de animais com garras e peles, o ser humano produz instrumentos e ferramentas para sua sobrevivência, como as roupas e as lâminas, que são objetos adaptados ao convívio dos indivíduos produtores, seja a sua cultura ou sociedade. E assim temos uma das possibilidades de objetos de estudo que são trabalhados pelas ciências humanas: as ações perpetradas nos vestígios deixados pelo homem no espaço e no tempo, perpassando a materialidade em si e as estruturas sociais.

Em vista disso, a partir de agora apresentaremos alguns pontos considerados pertinentes sobre o objeto de pesquisa apresentado nos parágrafos anteriores como pertencente a cultura material e a documentação histórica e como a análise de artefatos pode nos mostrar aspectos culturais da sociedade que o produziu e consumiu e como reforça a memória dessa mesma sociedade e o sentimento de pertença a ele.

DESENVOLVIMENTO

A História é uma ciência que busca compreender os seres humanos ao longo do tempo, e o ofício do historiador se faz sempre partindo de alguma **fonte** ou **documento**, que são vestígios deixados por indivíduos, sejam materiais ou não, aos quais permitem ao historiador conhecer o passado a partir da análise crítica dessa fonte, seja ela escrita, oral ou material. (Pollack, 1992). A partir das indagações ampliadas pela Escola dos Annales, ergue-se

[...] uma nova e mais ampla concepção de documento e das implicações sociais dos acontecimentos; isto é, das consequências que eles têm sobre os indivíduos em termos de vida coletiva, de sentimentos, de comportamentos privados e de mentalidades coletivas, ensejando a abertura, para uma história problemática, que se delinea como Nova História. Essas mudanças teriam concorrido para o surgimento de uma frente comum nos diversos planos da pesquisa histórica [...] mediante a abertura de novas frentes de estudos, novos objetos e novas fontes. (Simili, 2016, p. 241-242).

Somente a partir das décadas de 1980-1990 que os historiadores se voltaram para o estudo de objetos, aproximando-se dos arqueólogos e curadores de museus. Assim a maioria dos estudos relacionados a cultura material tem o foco em três grandes temas: alimentos, vestuário e habitação. (Burke, 2004).

A cultura material [...] trata de compreender os “artefatos que produzimos e consumimos, bem como a maneira em que estes se encaixam em sistemas simbólicos e ideológicos mais amplos” (DENIS, 1998, p. 19). Na cultura material, o que importa é o artefato e os indícios que uma análise formal revela, não sua representação imagética ou descrição textual – “(...) os objetos figuram como uma espécie de eixo permanente e ponto de partida das pesquisas” (JULIÃO, 2006, p. 95). Ou seja, as fontes de conhecimento são os próprios objetos. (Benarush, 2012, p. 114).

Em vista disso, a Arqueologia é uma ciência que estuda a relação entre a sociedade e sua cultura material ao longo do tempo (Funari, 2003). Assim, a arqueologia contempla, tanto o estudo de grandes construções como as pirâmides egípcias e astecas, quanto materiais mais simples originários das atividades cotidianas das sociedades humanas, como ferramentas líticas, vasilhas cerâmica, roupas, armas de metal e acessórios. Enfim, o tipo de análise feito pela Arqueologia, prioriza as interações entre os seres humanos e seus artefatos, permitindo compreender como as sociedades humanas modificaram seu ambiente e a si mesmos.

É da relação entre o historiador com a cultura material e os outros profissionais responsáveis por esses materiais, que surge a etno-história¹, metodologia aplicada nesta pesquisa. A etno-história seria uma metodologia baseada na interdisciplinaridade entre dados arqueológicos e dados de fontes textuais, com o objetivo de reconstruir a história cultural dos povos indígenas. Basicamente a etno-história busca um método que abarque o campo antropológico, histórico e arqueológico, com esta última sendo de grande importância para o estudo de períodos recuados no tempo, o que é o nosso caso. (Oliveira, 2003).

Já uma biografia narra a vivência de um ser vivo, podendo destacar alguns fatos em detrimento de outros. Mas qual seria a relação entre biografia e cultura material? Segundo Andrade (2008) a biografia de uma pessoa ou animal não é diferente da biografia de um objeto, pois podemos nos questionar onde o objeto foi feito, quando, por quem, qual caminho percorreu até chegar ao acervo, se possui uma característica cultural do indivíduo ou população que o produziu, se esse objeto teve uma transformação de uso no decorrer do tempo e também se foi descartado após essa utilização terminar.

Desse modo, a biografia cultural, chamada desta maneira pois “atravessa elementos sociais, econômicos, históricos, subjetivos com o olhar centrado no objeto circulante” (Andrade, 2008, p. 25-26) perpassa toda a cultura material, ou seja, apesar do tipo de

¹ Os estudos etno-históricos tiveram um maior desenvolvimento no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, na qual garantiu diversos direitos as populações indígenas ocasionando assim uma maior demanda e valorização de pesquisas sobre esses povos no país. (Cavalcante, 2011).

material ser diferente, a metodologia aplicada tem os mesmos princípios de estudar a história do objeto, desde sua produção até os dias de hoje.

Desse modo, pela perspectiva da cultura material, a proposta de estudar roupas se assemelha ao estudo de pontas líticas (estudo arqueológico), pois ambos os estudos procuram “[...] entender o costume e a cultura de determinados povos a partir dos artefatos criados e consumidos por eles, valorizando sua história.” (Benarush, 2012, p. 116).

Podemos exemplificar com o processo detalhado por Andrade (2008), que analisa o vestido “Boué Souers”² presente no acervo do Museu Paulista da USP, a autora reúne autores que observam os vestidos na perspectiva da cultura material, o que resulta num sistema de agrupamento de informações que também utilizamos no estudo desta pesquisa dentro do acervo arqueológico do LAEE-UEM. Esse procedimento se baseia em cinco passos:

1. **Observação das características físicas:** se trata “[...] de observar evidências internas ao objeto através da percepção sensorial, investigando o que se vê e o que se ouve, aprendendo a ganhar consciência de nossa conexão com o objeto.” (Andrade, 2008, p. 29). Como os rasgos e manchas no caso de roupas e marcas de uso ou desgaste nas pontas líticas.
2. **Descrição ou registro:** é a representação do objeto, seja através de desenhos/registros fotográficos ou detalhamento escrito. Começando pela descrição geral e depois para os detalhes, isso porque o registro de alterações na cultura material pode tanto indicar sinais de tempo, quanto interferências sociais e culturais no artefato. Para isso podemos descrever características como cor e textura, tanto para roupas como para artefatos líticos.
3. **Identificação:** é mais interpretativo e “depende muito da observação, mas ocorre depois dela, porque identificar exige um reconhecimento de materiais que nos são familiares ou não. Identificar implica o reconhecimento, associando o material aprendido anteriormente com o que é percebido no objeto” (Andrade, 2008, p. 29). Por exemplo, no detalhamento minucioso das roupas pode resultar na datação da peça, e o detalhamento das pontas líticas pode resultar na incorporação da produção de determinados povos nativos.
4. **Exploração ou especulação do problema:** é baseado nos indícios observados e descritos do objeto, que gera um “levantamento de hipóteses, de discussão e questionamentos que resultaram da avaliação das etapas anteriores.” (Andrade, 2008, p. 30). No caso das pontas líticas, os indícios observados ao longo desse processo nos permitem comparar com o que já foi estudado até o momento, e assim, pressupor até mesmo se houve trocas culturais entre os povos que habitaram a região.
5. **Pesquisa em outras fontes e programa de pesquisa:** e por fim, o pesquisador parte para leituras e usos de outras fontes e bibliografias com “[...] a finalidade de comparação e elucidação de aspectos observados e que se tornam relevantes na problematização desenvolvida no processo de especulação.” (Andrade, 2008, p. 30).

2 “[...] vestido confeccionado em Paris pela Maison Boué Soeurs em meados da década de 1920. **Pertenceu a Carmem da Silveira Bettenfeld (1894-1980), paulista** [...]. Sua filha, Carmencita da Silveira Bettenfeld Jullien, doou este e outros vestidos ao Museu Paulista em 1993, e lá estão até hoje. O vestido Boué Souers registrado no museu com o RG 7091 [...]” (Andrade, 2008, p. 09, *grifo da autora*).

Sob esse aspecto, tanto as ferramentas líticas pré-históricas, quanto as roupas são assimiladas dentro do conceito de **documento histórico**, e assim, transforma o olhar sobre o que é a história e do que é feita, e conseqüentemente “enriquecem a prática de pesquisa e o conhecimento histórico” (Simili, 2016, p. 242). E esse processo de descrição detalhada e análise do artefato

[...] têm como objetivo principal desvendar o significado do artefato “enquanto produto, expressão e vetor de relações sociais, em determinado contexto histórico” (JULIÃO, 2006, p. 96). A partir da leitura das características materiais dos artefatos, é possível inferir “dados essenciais sobre a organização econômica, social e simbólica da existência social e histórica do objeto” (MENESES, 1998, p. 91). A interpretação, associada a uma pesquisa historiográfica, valida o artefato culturalmente, dando-lhe autenticidade, e, salvo do esquecimento, o artefato torna-se memória. (Benarush, 2012, p. 114).

De acordo com Guarinello (1994) a memória é

[...] um substrato, repositório dos produtos de nosso passado que sobrevivem no presente, condição mesma do tempo presente. É a trama dos vestígios, oriundos de diferentes épocas e condições de produção, que constitui a espessura mesma daquilo que existe, como cristalização e permanência do que não morreu, daquilo que nos liga aos mortos na medida em que sobrevive no presente. Há, como observa H. Koselleck, muitas temporalidades, muitos passados inscritos no nosso presente, vestígios que são o manancial passivo de qualquer reflexão sobre o pretérito, lastro que determina a possibilidade de qualquer memória. É uma regra de ouro, nem sempre atendida: não se pode rememorar o que desapareceu por completo, sem deixar traços de si, mas apenas aquilo que sobrevive, concretamente, no presente. Nosso passado tem uma existência material, concreta, inscrita nas estruturas do presente. É apenas através desse passado-presente que podemos refletir sobre a história. (Guarinello, 1994, p. 187).

No entanto, a memória não seria algo passivo, pelo contrário, é um princípio ativo, pois a memória como observação do passado, parte do ato de analisar os vestígios no presente para esclarecer o tempo, tanto do passado em que foi produzido, quanto do presente em que foi conservado. Assim, a memória seria uma “[...] forma de ação, uma ação representativa, parte da atividade auto-representativa que uma sociedade, grupo ou indivíduo produzem de si, para assumirem e defenderem sua identidade [...]” (Guarinello, 1994, p. 187-188).

No processo de formação dos sítios arqueológicos, conforme determinada aldeia Guarani iniciava o processo de mudança do local de habitação, os artefatos produzidos, sua cultura material, eram abandonados, e o antigo local de habitação passa a ser um sítio arqueológico, um local que passa a armazenar informações a respeito daqueles que ocuparam aquela região, uma memória. Assim, segundo Assmann (2011) os locais possuem uma “memória”, que se encontra ligada a aquele lugar, relacionada e indissociável com ele e com aquele contexto. Então esta memória supera a recordação de um indivíduo, e a partir dos artefatos que a compõem passam a dar “forma” ao passado, a uma época e cultura, logo, os locais passam a se tornar “sujeitos” que “contam uma história”.

Os sítios arqueológicos guarani, como sujeitos e locais de memórias, adentram no escopo dos locais honoríficos. Em tais locais a história de determinado povo não seguiu adiante, pois este findou de forma abrupta, como por meio de destruição e conquista. Todavia, a história de tais locais não está “morta”, nem destruída e nem acabou junto com a vida de seus produtores. A história se encontra nos objetos de cultura material produzidos nesses locais, nas ruínas deixadas, nos vestígios, esperando para serem descobertos e abordados no futuro. Estes locais passam a fazer parte da identidade, da história de uma região, das origens.

Dessa forma, a memória é percebida como um fundamento “da tradição de uma cultura, como produto social, liga-se à reprodução da sociedade, organiza e reproduz constâncias, repetições. Confere um sentido de permanência e de unidade no tempo, de identidade a grupos específicos ou à sociedade como um todo.” (Guarinello, 1994, p. 188).

Por consequência, cada comunidade ou grupo de pessoas que moram perto dos locais que um dia foram locais de habitação dos povos Guarani, e atualmente são sítios arqueológicos acabam tendo um contato, criando raízes e memórias com aquilo. Por exemplo, os conhecimentos transmitidos por antepassados que possuem relação com a fundação da cidade ou de uma comunidade com descendência indígena, isso gera uma memória coletiva, concretizada em elementos como nomes de municípios de origem indígena, histórias ou contos passados entre familiares e amigos, costumes de origem indígena, nomes e expressões.

Dessa forma, por meio da oralidade, a história oral aborda a memória em si, abrindo caminhos para uma relação da Arqueologia com as pessoas que moram próximo aos sítios arqueológicos, dando uma oportunidade a partir da Educação Patrimonial, processo onde a pessoa entra em contato com o artefato arqueológico e questiona se o artefato traz em si uma memória ativa ou relembra uma memória, como dito por Pollack (1992). Assim, um dos pontos principais de lembrar a busca por informações que proporcionem a localização de um sítio arqueológico, possibilitando uma investigação complementar aquele dado arqueológico, por exemplo, a informação da passagem ou habitação de indígenas por aquela região ou se já viram em algum lugar um artefato semelhante.

Neste momento, partindo de Pollack (1989, 1992), os artefatos arqueológicos atingem a identidades das pessoas dos locais onde foram encontrados, suas visões de mundo e tradições orais, suas histórias. Desse modo, a memória compreende o individual bem como o coletivo/social, ou seja, ela também é entendida “como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (Pollack, 1992, p. 201). E é formada por acontecimentos, personagens e lugares. Todos eles podem ser aplicados tanto para o individual quanto o coletivo, este último também chamado de “vividos por tabela” por Pollack (1992), isto é, são memórias que não necessariamente foram vivenciadas pelo indivíduo, mas pelo grupo, e transmitida aos que se identificam com o grupo, por exemplo, os princípios passados entre gerações de uma mesma família. Além

disso, os lugares segundo Pollack (1992, p. 201-202) podem ser “[...] lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico.”, lugares que estão longe, fora do espaço do indivíduo pode “[...] constituir lugar importante para a memória do grupo, e por conseguinte da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo.” (Pollack, 1992, p. 202).

Os próprios artefatos, como dito por Pollack (1989, 1992) e Assmann (2011) são memória, carregam uma história, porém, não se restringem a isso, eles representam uma cultura. Os artefatos arqueológicos, que seriam objetos feitos e modificados pelo homem, constituem o que é conhecido como registro arqueológico, e a partir de sua análise e do que o compõe poder-se-ia separá-los em culturas arqueológicas a partir de um conjunto com características semelhantes e de acordo com Gustaf Kossinna (1858-1931) segundo Trigger (1992), de que “culturas são um reflexo da etnicidade” pode-se relacionar determinada cultura arqueológica a determinado grupo étnico.

Logo, segundo Michelle Kauffmann Benarush (2012) artefatos de cultura material, se encaixam em um complexo sistema da sociedade que ele se situa, desde sistemas simbólicos a ideológicos. Tais artefatos, conforme Benarush (2012) funcionam como testemunhos de sua época, carregam com eles uma identidade cultural e social, e recebem consigo traços daqueles que o fabricaram e usaram. Sua análise permite um olhar para a época em que o artefato foi fabricado, a tecnologia empregada em sua fabricação, e sua matéria prima.

No caso das vasilhas cerâmicas, conforme Benarush (2012), pode-se tentar visualizar um algum estilo de padronização das formas, acabamentos, e tipologia de vasilhas utilizadas pelos povos. Isso pode demonstrar então uma continuidade de uma tradição, uma difusão de um estilo, ou até a interrupção de outro (Benarush, 2012).

As mudanças de continuidade, segundo Simili (2016), representa uma alteração de necessidades, quando algo não é mais útil, permanecendo apenas aquilo que é útil e trazendo novidades; outro detalhe ligado essa questão seria a necessidade de se adaptar a algo novo, a um cenário diferente, como a ausência de uma matéria prima ou até o surgimento de uma nova necessidade. Assim como na moda, a cerâmica guarani também sofre com esses processos, e essa noção de analisar as mudanças, as alterações, pode apresentar uma visão ampla de todo o processo de mudanças, tentar enxergar quando ocorreu, e por meio de datações, visualizar seu início e fim.

Nesse cerne, assim como é dito por Stallybrass (2020) a decoração também é algo extremamente importante, quanto mais sofisticado, mais detalhado era uma peça de roupa, passava uma mensagem sobre seu dono, sua posição, pertencer a uma classe social mais elevada, ou uma posição de destaque na sociedade. Essa mesma noção se reflete na cultura material, principalmente nas vasilhas guarani, assim também funcionava na sociedade guarani com as vasilhas, quanto mais decorada era uma vasilha, quanto mais

refinado era seu acabamento, mais importante era a pessoa que iria utilizá-la, a vasilha atribuía um status, simbolizava algo, tinha um significado (Brochado; La Salvia, 1989).

Assim, a decoração possui um papel de extrema importância para o estudo das vasilhas cerâmicas Guarani, por contribuir na ampliação da análise das vasilhas, e, assim, encontrar pontos de “importância” nos sítios arqueológicos, pois, com as concentrações dessas vasilhas em locais específicos de cada sítios, de cada ocupação, podemos pressupor como eram as divisões sociais, uma elite política ou religiosa.

Desse modo, quando a memória coletiva é fortemente constituída, como a memória nacional, é importante que sua função seja clara, e para Pollack (1989) a memória comum tem duas funções: preservar a coesão interna e “defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum” (Pollack, 1989, p. 09). Ou seja, as

[...] interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra[m] [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. (Pollack, 1989, p. 09).

E dessa forma, a memória não se refere somente a vida de um indivíduo, mas também se transforma em algo construído, para Pollack (1992, p. 204) aquilo que a “memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização.” E assim, ao tratarmos da memória herdada podemos afirmar que se tem uma ligação estreita entre a memória e o sentimento de identidade, aqui tratado no sentido “[...] da imagem de si, para si e para os outros. [...]” (Pollack, 1992, p. 204).

Nessa construção da identidade [...] há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas [...]; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos. Podemos portando dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (Pollack, 1992, p. 204).

Portanto, a memória tem a reponsabilidade de construção e transformação das identidades e é ponto de partida para a análise de um artefato. (Benarush, 2012).

A tão repedida frase “Brasil, um país sem memória” deve ser desconstruída. As memórias do Brasil estão vivas em acervos públicos e privados, clamando por entendimento. Os artefatos que sobrevivem garantem o nosso repertório cultural e dão continuidade às nossas histórias. São esses objetos que denotam nossas características e idiossincrasias, nosso regionalismo e nacionalismo. Sabemos também que, quanto melhor uma história é contada, mais forte tende a ser sua lembrança, mais valor damos a ela. (Benarush, 2012, p. 116).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialidade, seja uma roupa, instrumento lítico ou vasilha cerâmica convertido em artefato e documento histórico, nos dá uma visão sobre como as sociedades lidavam com o mundo ao seu redor (para sua sobrevivência), e como culturas (a partir dos artefatos que se conservaram até os dias atuais), nos possibilita o entendimento das permanências e transformações ao longo da história.

Assim, em conformidade com Guarinello (1994), a memória como elemento da tradição de uma cultura ou como produto social de afirmação do próprio tempo, se conecta a concepção da sociedade, em suas repetições, inferindo um sentimento de permanência e identidade a grupos específicos ou na sociedade, e em suas diferenças e transformações, sendo possível a percepção da transição dos presentes.

Entendemos que a distância cultural entre o historiador e a sua fonte, possa gerar um maior esforço para compreender e comparar e, por isso, nos esforçamos, a partir de dados arqueológicos e históricos, as dinâmicas sociais e culturais das populações indígenas que viviam no atual território do Estado do Paraná até a invasão europeia no século XVI.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. M. de. **Boué Souers RG 7091**: a biografia cultural de um vestido. 224 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ASSMANN, A. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Trad.: Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BENARUSH, M. K. A memória das roupas. **Dobras**, v. 5, n. 12, p. 113-117, 2012.

BROCHADO, J. P.; LA SALVIA, F. **Cerâmica guarani**. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1989a.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAVALCANTE, T. L. V. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.

FUNARI, P. P. **Arqueologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

GUARINELLO, N. L. Memória coletiva e história científica. **Revista Brasileira de História** (ANPUH), São Paulo, v. 14, n. 28, p. 180-193, 1994.

OLIVEIRA, J. E. de. Sobre os conceitos de etnohistória e história indígena: uma discussão ainda necessária. **Anais** do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003, p. 1-8.

POLLACK, M. Memória e Identidade Social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 03-15.

SIMILI, I. G. As roupas como documentos nas narrativas históricas. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 12, n. 1, p. 237-261, jan./jun. 2016.

STALLYBRASS, P. **O casaco de Marx**: roupa, memória, dor. Autêntica Editora, 2020.

TRIGGER, B. G. **História do Pensamento Arqueológico**. Odysseus, 1992.

COM DINHEIRO OU SEM DINHEIRO, PROFESSOR, EU BRINCO: A PRESENÇA DO SAMBA NO CARNAVAL DO RECIFE

Data de submissão: 26/03/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Rosana Maria dos Santos

Universidade Federal Rural de
Pernambuco (UFRPE)
Recife – PE

<http://lattes.cnpq.br/3900261605147923>

Tema do samba enredo da
agremiação carnavalesca Gigante
do Samba no ano de 1956.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as querelas existentes entre as escolas de samba recifenses e as agremiações de frevo na década de 1950. A inclusão das escolas de samba era inadmissível para os defensores da tradição e dos que consideravam o “autêntico” carnaval pernambucano. Nesse contexto, década de 1950 é um marco para historiografia que analisa o carnaval do Recife. Logo após o fim dos festejos momescos de 1955, a Prefeitura da cidade, através do projeto de lei de autoria do Vereador Antônio Batista de Sousa, tenta tomar para si a organização da festa. Segundo alguns periódicos que circulavam na capital de Pernambuco, a medida

surge na tentativa de “salvar o reinado de Momo”, que segundo as notícias, estava “morrendo aos poucos”. Desse modo, em 1955, o prefeito Djair Brindeiro sancionou a lei Nº 3.346, de sete de junho, oficializando o carnaval da cidade, que passou a ser organizado pelo Departamento de Documentação e Cultura (DDC). Essa lei tinha por objetivo a promoção do carnaval voltado para a tradição, preservando assim os clubes de frevo, maracatus e os clubes de caboclinhos. Entre as medidas propostas pela lei, foi prevista uma ajuda financeira aos blocos, escolas de samba e demais agremiações carnavalescas que contribuíssem para animação e consolidação do Carnaval do Recife. No entanto, diante da celeuma provocada pela legislação, a lei 3.346/1955 foi modificada, deixando a União das Escolas de Pernambuco fora da organização da festa e sem subvenção.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação, Carnaval, Recife, Frevo, Escolas de samba.

ABSTRACT: This article aims to analyze the disputes between Recife's samba schools and frevo groups in the 1950s. The inclusion of samba schools was unacceptable to defenders of the tradition and those who considered Pernambuco's carnival to be "authentic". In this context, the 1950s are a milestone for historiography that analyzes Recife's carnival. Soon after the end of the Momesque celebrations of 1955, the city's City Hall, through a bill authored by Councilor Antônio Batista de Sousa, tried to take over the organization of the party. According to some newspapers circulating in the capital of Pernambuco, the measure comes in an attempt to "save Momo's reign", which according to the news, was "slowly dying". Thus, in 1955, Mayor Djair Brindeiro sanctioned law No. 3,346, of June 7th, making the city's carnival official, which began to be organized by the Department of Documentation and Culture (DDC). This law aimed to promote carnival focused on tradition, thus preserving the frevo, maracatus and caboclinho clubs. Among the measures proposed by the law, financial aid was provided for blocks, samba schools and other carnival associations that contributed to the animation and consolidation of Recife Carnival. However, given the uproar caused by the legislation, law 3,346/1955 was modified, leaving the União das Escolas de Pernambuco out of the organization of the party and without subsidy.

KEYWORDS: Legislation, Carnival, Recife, Frevo, Samba schools.

O CARNAVAL DO RECIFE

Analisar as leis do carnaval do Recife nos permitiu problematizar não só a legislação em si, mas os sujeitos que utilizavam o regulamento como forma de controle social. A análise da festa nos faz reconhecer a resistência dos foliões e das agremiações. No entanto, ao tentar compreender sujeitos e ordenações, precisamos ter cautela para não emitir vereditos sobre indivíduos que não conhecemos e que nunca poderiam/poderão se defender e contar a sua versão para a história. Os documentos deixados pelos sujeitos, que estão sendo estudados nesta pesquisa, podem ajudar a construir fragmentos de suas histórias de vida. Os periódicos nos permitiram compreender o cotidiano da sociedade em que essas agremiações viveram, assim como também, seus hábitos e costumes.¹

A pesquisa também busca compreender a lei do carnaval e o jogo de interesses de políticos, jornalistas, intelectuais e agremiações. É válido destacar que, a reorganização do carnaval interessava, inicialmente, às elites, visto que, para elas, essa era uma forma de manter o controle sobre as ações dos foliões e agremiações, pois quem determinava o que seria ou não incluído no pequeno ou no grande carnaval eram, em última instância, os integrantes da própria elite cultural. As agremiações interessavam, sobretudo, a chance de ver seus grupos cada vez mais reconhecidos e recompensados pela visibilidade e apoio financeiro, através da divulgação na imprensa, da viabilidade de se apresentar durante o carnaval, das participações em concursos, das premiações e a possibilidade do

¹ Para Thompson, o termo "costume" foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra "cultura". O "costume" era a segunda natureza do homem. No século XVIII, o costume constituía a retórica de legitimação de quase todo uso, prática ou direito reclamado. Era um campo de disputa, uma arena nos quais interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes. THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp.14-16.

reconhecimento e da ajuda financeira oficial. Esse jogo de vantagens, fez com que a festa carnavalesca passasse por toda uma série de transformações na tentativa de torná-la cada vez mais organizada (FERREIRA, 2004).

No Recife, essas modificações se consolidam na década de 1950, pois esse período é conhecido como um marco para historiografia que analisa o carnaval do Recife. Logo após o fim dos festejos momescos de 1955, a Prefeitura da Cidade do Recife, através do projeto de lei de autoria do vereador Antônio Batista de Sousa, tenta tomar para si a organização da festa. Segundo o jornal *Diário da Noite*, a medida surge na tentativa de salvar o carnaval do Recife, que estava “morrendo aos poucos” (DIÁRIO DA NOITE, 26/02/1955).

Dessa forma, em 1955, o prefeito Djair Brindeiro sancionou a lei Nº 3.346, de sete de junho, oficializando o carnaval da cidade, que passou a ser organizado pelo Departamento de Documentação e Cultura². Essa lei tinha como objetivo a promoção do carnaval voltado para a tradição, preservando assim os clubes de frevo, maracatus e os clubes de caboclinhos. Entre as medidas propostas pela lei, foi prevista uma ajuda financeira aos blocos, escolas de samba e demais agremiações carnavalescas que contribuíssem para animação e consolidação do carnaval do Recife (FOLHA DA MANHÃ, 22/01/ 1953).

A maior dificuldade para a organização do carnaval, de acordo com as matérias publicadas nos jornais que circulavam na cidade do Recife, era a constante crise financeira das agremiações carnavalescas. Transparece, também, nessas reportagens, uma preocupação com a valorização dos clubes, blocos, maracatus e caboclinhos, pois a cada ano as escolas de samba, segundo essas matérias, estavam ganhando mais espaço e visibilidade nas passarelas, sendo necessária uma melhor assistência às outras agremiações, que, segundo os periódicos, representam o verdadeiro “folclore nordestino”. Para defender a tradição carnavalesca, alguns jornalistas e políticos, expressaram opiniões contra a presença das escolas de samba no carnaval pernambucano e não admitiam a possibilidade de o poder público subsidiar essa manifestação (SILVA, 2011).

A situação das agremiações seria tão preocupante que a questão da subvenção era um tema comum na Câmara Municipal dos Vereadores do Recife. Eles discutiam a liberação imediata das verbas orçamentárias destinadas aos grupos carnavalescos. A falta de ajuda oficial impedia que muitas agremiações, responsáveis pela maior animação do carnaval de rua, deixassem de se exibir pela falta de dinheiro (SILVA, 2011).

De melhor Carnaval do mundo. Como era internacionalmente conhecido o Carnaval pernambucano, só lhe falta, agora, receber o epíteto de “o pior Carnaval do mundo”, a despeito dos esforços dispendidos pela Associação dos Cronistas Carnavalescos e pela Federação Carnavalesca Pernambucana para manter a sua tradição (SILVA, 2011, p 37).

2 Djair Falcão Brindeiro assumiu o governo municipal em 15 de março de 1955, nomeado pelo governador Cordeiro Farias, permanecendo até 14 de dezembro do mesmo ano. Durante a sua gestão realizou diversas obras na cidade, tais como: a Restauração das fontes dos parques 13 de maio, Praça da República, Praça 17, Maciel Pinheiro e Entroncamento. Djair Brindeiro foi Médico do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos (IPAM), foi professor assistente da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco em 1957 e 1958. Até 1961, presidiu a filial de Pernambuco de Organização de Auxílio Fraternal (OAF). PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. *Galeria dos Prefeitos*. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br>. Acesso em 25 de agosto de 2023.

Já no primeiro ano da Lei N° 3.346, o jornal Diário de Pernambuco fazia críticas ao carnaval organizado pelo DDC: “mais fraco do que nos anos anteriores o carnaval de rua”. Ainda segundo o periódico, foram inúteis as medidas oficiais para animar os festejos de rua, enquanto os bailes foram bastante concorridos (DIARIO DE PERNAMBUCO, 17/02/1956).

Consta que o chefe da Edilidade irá mandar armar os dois palanques da Federação Carnavalesca e da Associação dos Cronistas Carnavalescos. Confiando as estas duas entidades a animação do Carnaval. Por iniciativa da Edilidade não seriam promovidos nenhum concurso nem julgamento de préstitos, uma vez que os cofres municipais não dispõem de sumário suficiente (FOLHA DA MANHÃ, 20/01/1956, p.8).

Pela lei n° 3.346 de sete de junho de 1955, no Art. 2º - “Caberá ainda ao Departamento de Documentação e Cultura instituir anualmente concursos de: música frevos e frevos canções e passo”, no entanto, isso não estava acontecendo. A Prefeitura alegava não ter recursos financeiros para realizar os concursos. Outros periódicos em circulação na cidade também faziam sérias críticas ao projeto de lei do Vereador Antônio Batista de Sousa, alegando que apresentava várias falhas. A primeira delas estava no artigo 1º: “a Prefeitura da Cidade do Recife, por intermédio do Departamento de Documentação e Cultura (DDC), organizará, promoverá os festejos Carnavalescos do município, a partir do ano de 1956, dentro dos moldes folclóricos, preservando, sobretudo” a) os clubes de frevo; b) os maracatus; na sua forma primitiva d) caboclinhos” (DIARIO DA NOITE, 26/02/1955).

A lei também incluía uma ajuda financeira de 5% do total da verba destinadas às agremiações carnavalescas. Vale destacar, que as escolas de samba, em meados da década de 1950, já ganhavam destaque frequente no carnaval recifense. E os números de escolas cresciam ano a ano. Do ponto de vista socioeconômico, o que a lei do carnaval reservava ao samba era uma tentativa de frear o crescimento dessa agremiação. Desse modo, a lei previa que: com o aumento do número de escolas de samba, menor seria a ajuda oficial dada a cada uma.

Diante das discussões, em 1956, sob forte pressão popular, o prefeito recém-eleito Pelópidas Silveira, convocou a Câmara Municipal dos Vereadores, para rever a lei n°3346/1955. Segundo ele, a normatização não preservava o tradicionalismo da festa Carnavalesca recifense. Com a revogação da lei em 1956, as escolas de samba, não receberiam a subvenção paga pela Prefeitura da cidade.

Inúmeras matérias foram publicadas em diversos jornais recifenses provocando um debate nos periódicos sobre a forma que deverá ser conduzida a oficialização do Carnaval da Prefeitura da cidade. Diversos intelectuais procuraram dialogar uns com os outros buscando a legitimidade dos seus escritos. Foram praticamente unânimes em afirmar uma posição contrária à disponibilização de recursos públicos da Prefeitura para subsidiar as escolas de samba. Julgavam que essas práticas culturais não serviam para representar a 'legítima' cultura do (nosso) Estado (SILVA, 2011, p. 116).

Os mecanismos para que as escolas de samba ficassem de fora da ajuda oficial foram vários. No jornal *Folha da Manhã* de 1956, o prefeito Pelópidas Silveira, deliberou um decreto de que não forneceria nenhum centavo às escolas de samba, enquanto as outras agremiações receberiam a subvenção diretamente da tesouraria da prefeitura³.

O chefe do Executivo Municipal desistiu de convocar mais uma vez a Câmara Municipal para revogar a lei que oficializou o carnaval do Recife e aprovar o anteprojeto por ele elaborado e encaminhado aquela casa com a respectiva mensagem, tanto assim, que o presidente daquele poder legislativo já indicou os nomes dos representantes da casa que irão atuar na execução da mencionada lei. Foram eles os srs. Sérgio Vasconcelos, Aristófanos de Andrade e José Seixas, os quais, a exceção do primeiro, deverão ser referendados pelo plenário da Câmara próxima sessão. Conseguimos apurar extra-oficialmente que o prefeito Pelópidas Silveira continua na sua deliberação de não fornecer um centavo sequer as Escolas de Samba, devendo no entanto, os dirigentes das demais agremiações carnavalescas receberem diretamente da tesouraria da Prefeitura a subvenção municipal cujo total ascenderá a duzentos mil cruzeiros (FOLHA DA MANHÃ, 1956, p.8).

As escolas de samba do Recife eram vistas como “um câncer” na terra do frevo. Um dos maiores críticos da participação das escolas de samba no carnaval do Recife, e da subvenção que elas recebiam e receberiam com a lei Antônio de Souza, foi Mário Melo.

Formado em Direito, memorialista e ex-deputado estadual, ex-secretário da Federação Carnavalesca, jornalista do *Jornal do Comercio e Folha da Manhã*, Mário Melo foi um homem de grande influência na capital pernambucana.⁴ Durante a sua vida jornalística, dedicou-se a criticar a política local, sempre vigilante aos homens que governavam a cidade, e àqueles com quem ele não simpatizava. Sempre atento a qualquer deslize, para denunciar os erros que julgava ser arbitrários. Para isso, utilizou-se de suas colunas nos mais diversos jornais, em que atuou.

E com o samba não foi diferente:

3 Segundo Antônio Paulo Rezende: A eleição de Pelópidas Silveira, em 1955, se deu num contexto de esperança. O prefeito era do Partido Socialista Brasileiro, obtendo uma votação expressiva [...]. Na sua gestão, a organização da administração municipal foi modificada. Foram feitos concursos públicos, restauração de cargos e salários, mudanças no sistema de arrecadação de tributos, disciplinamento no uso do solo e programa de atendimento às populações carentes, atingindo a alimentação, educação, cultura e habitação. Tudo isso revela a forte intervenção do poder público na vida da cidade; ao mesmo tempo ampliava-se a participação popular, com o crescimento das associações de bairros e de moradores. Havia condições políticas para que se democratizassem as relações de poder, para que se pensasse a modernização junto com a modernidade política. REZENDE, Antonio Paulo de Moraes, *O Recife: História de uma Cidade*. Recife: Fundação de Cultura da cidade do Recife, 2002, pp. 130-131.

4 No ano de 1934, Mário Melo ingressou no *Jornal do Comercio*, aceitando assim um convite de Francisco Pessoa de Queiroz, seu inimigo político de outros tempos e de que dizia ter sido um dos principais responsáveis por sua demissão do *Telégrafo Nacional*, no ano de 1922. Segundo Rostand Paraíso, Francisco Pessoa de Queiroz disse a Mário Melo: escreva, escreva até contra mim, mas escreva. O convite de Francisco Pessoa de Queiroz tinha dois objetivos: o primeiro, Mário Melo era um dos elementos do mais alto valor jornalístico e, segundo, tendo-o dentro de casa, evitaria que ele viesse a ser um perigoso adversário do seu jornal. Queiroz chegou a externar que trazia um tigre para dentro de casa, mas um tigre da mais alta estirpe. Permaneceu no *Jornal do Comercio* com a sua coluna *Crônicas da Cidade*, durante aproximadamente vinte e cinco anos, até a sua morte, ocorrida no dia 24 de maio de 1959. Mário Melo chegou ao *Jornal Folha da Manhã* no ano de 1938 a convite de Agamenon Magalhães, ali colaborou durante vários anos, até 1957. Também foi colaborador da Rádio Clube de Pernambuco e no Rádio *Jornal do Comercio*.

Incentivar o samba pelo Carnaval, é trabalhar contra o frevo. É tirar o frevo do Carnaval pernambucano, é acabar de vez com o que ele tem de original e metê-lo como reboque no carnaval carioca. [...] convém que os vereadores pernambucanos meditem nas minhas palavras e, se querem o carnaval do Recife com sua originalidade, com suas características inimitáveis, evitem qualquer referência, no projeto às “Escolas de Samba” porque equivalem a um “câncer no frevo” [...] (JORNAL DO COMMERCIO, 07/01/1956, p.02).

Considerar as escolas de samba como agremiações carnavalescas no carnaval do Recife e subvencioná-las era um absurdo para Mário Melo. Segundo ele, o lugar do samba era no Rio de Janeiro, e a sua presença no carnaval pernambucano seria mais um passo para a degradação do frevo. Por isso, não perdoava a Câmara Municipal da Rua da Guia (era assim que ele chamava a Câmara Municipal, que funcionava, na Rua da Guia, bairro do Recife) pela oficialização das escolas de samba.

As escolas de samba, que a Câmara da Rua da Guia eleitoralmente incluiu na oficialização do Carnaval Recifense, já ocasionaram malefício em nosso folclore, como pode ser apreciado por quem assistiu ao desfile da chamada Gigantes do Samba. Entre parênteses: quando se aproximou do palanque oficial, no domingo à noite, foi passado o microfone a um locutor de rádio que, entre palavras ocas sobre as escolas de samba, disse que elas representavam tradição no carnaval pernambucano. Não sei como o palanque não se desmoronou, quando proferida semelhante heresia! [...] Dizia eu que as exóticas escolas de samba, haviam já produzido seu mal nas agremiações recifenses. Lembram-se os que conheceram nosso carnaval antes do aparecimento em nossas ruas desse quisto mimosamente acolhido para Rua da Guia (JORNAL DO COMMERCIO, 16/01/1956).

Diante das críticas à Câmara Municipal do Recife e da influência que o jornalista tinha na sociedade recifense, uma comissão de vereadores foi formada para ir à casa de Mário Melo. O objetivo era convencê-lo da importância da lei aprovada para o Carnaval recifense. Contudo, o jornalista continuou a fazer as suas crônicas contra a oficialização das escolas de samba no carnaval recifense, e os vereadores persistiram em utilizar os jornais para rebater as suas indagações. Segundo o historiador Augusto Neves Silva (2015), o samba estava presente no carnaval recifense havia muitos anos. Então por que só em 1956 que Mário Melo resolve intensificar as críticas às escolas de samba? Seria o medo de que o samba se consolidasse ainda mais com a subvenção, agora oficialmente destinada a essa agremiação.

Embora participasse do carnaval dos clubes pernambucanos, o que Mário Melo gostava mesmo era de visitar as sedes das agremiações carnavalescas, tais como: Vassourinhas, Pás, Batutas de São José, e tantas outras consideradas tipicamente recifenses. O apreço a essas agremiações era tão visível que Nelson Ferreira dedicou-lhe a música *Evocação n° 3*:

“Cadê Mário Melo? Partiu para eternidade, Deixando na sua cidade um mundo de saudade sem igual! Foliões, a nossa reverência, A sua grande ausência Do nosso carnaval... De braços para o alto cabelos desgrenhados, Frevando sem parar lá vem Mário! Defendendo “Vassourinhas”, “Pão Duro”, “Dona Santa”, “Dragões” e “Canindés”, Lá vem Mário! Com ele já se abraçaram, Felinto, Pedro Salgado, Guilherme e Fenelon... E no palanque, sem fim lá do espaço Lá está Mário a bater palmas Para o frevo e para o “passo”.

Em suas crônicas, o jornalista também se mostrou contra o aparecimento de homens vestidos de mulheres. Achava que isso é invenção do estrangeiro (o jornalista considerava que tudo que não fosse tipicamente pernambucano era estrangeiro). Em uma de suas crônicas, afirmou que deveria a polícia evitar o degradante espetáculo dos desajustes sexuais, inominável costume carioca, que aproveitava os dias de carnaval pra exibir-se em trajes femininos.⁵

Ruy Duarte, no seu livro *História Social do Frevo* (1968, p. 94), discute o problema da questão do frevo versus o samba no capítulo intitulado *Agonia do Frevo*: “as escolas de samba parecem que tomarão conta do carnaval brasileiro de Norte a Sul do país, inclusive em Pernambuco”. Duarte (1968) nos conta que durante muitos anos da década de 1955 e 1960, segundo relação fornecida pela Federação Carnavalesca de Pernambuco, desfilaram oficialmente vinte e uma escolas de samba contra apenas nove clubes de frevo.

No entanto, para o jornalista Valdi Coutinho, do *Diário de Pernambuco*, o samba era uma prática pernambucana, além disso, ele contribuía para o engrandecimento do Carnaval recifense. O jornalista não compartilhava das críticas feitas pela maioria dos intelectuais que escreveram sobre o fato, para ele regionalistas estavam preocupados com a essência imutável das manifestações culturais, o que, para Coutinho, não existia (SILVA, 2011).

A antropóloga Katarina Real nos mostra um intenso debate sobre a participação das escolas de samba no carnaval do Recife. A antropóloga caracteriza essa querela como a batalha do frevo-samba. O assunto das escolas de samba era um dos mais explosivos do carnaval do Recife. Os jornais adoravam as “fofocas” dos prós e contra na “batalha do frevo-samba.” Qualquer opinião sobre o assunto virava manchete (REAL, 1990).

5 As questões de gênero do Carnaval do Recife se tornaram latentes na década de 1970. As “bonecas” (termo utilizado pelos jornais de circulação na cidade do Recife, para caracterizar as travestis), durante a década de 1970 ganharam visibilidade tanto nas ruas quanto nas páginas dos jornais, sobretudo, as páginas policiais. Contraditoriamente, no período do Carnaval, as “travestis” ao invés de se misturarem com as outras pessoas na multidão, por vezes ganhavam mais destaque do que os outros integrantes das agremiações. No ano de 1974 as travestis foram proibidas de desfilar em algumas agremiações do Recife. No entanto, como observamos, desde a década de 1950 que homens vestidos de mulher já são fortemente proibidos de andar pelas ruas durante o Carnaval.

O SAMBA NA CAPITAL DO FREVO

Os sambistas não se intimidaram com a falta de apoio financeiro por parte da Prefeitura e com as críticas nos jornais. No ano de 1956, a agremiação Gigante do Samba apresentou um enredo cujo título era: “Com dinheiro ou sem dinheiro, professor, eu brinco”. Essa composição era uma crítica direta ao professor e prefeito, Pelópidas Silveira, devido à querela entre a Federação Carnavalesca, o Prefeito e a Câmara de Vereadores, por causa da lei que oficializou o carnaval do Recife (FOLHA DA MANHÃ, 1956).

As escolas de samba tinham uma série de fatores econômicos e sociais a seu favor, cenário muito diferente, se comparado a realidade de muitas agremiações carnavalescas do Recife. Um dos fatores que privilegiavam as escolas de samba, era a “batucada” que ocorria sem custo para as agremiações. Os batuqueiros eram formados por rapazes de classe social baixa, e para eles, era uma grande honra sair em uma escola de samba e ganhar aplausos da multidão, que adoravam ouvir as batucadas. Eles ainda ganhavam termo e sapatos novos para o desfile, caso não tivessem condições de pagar os trajés. Além disso, durante vários meses antes do carnaval, os batuqueiros eram chamados para tocar em clubes carnavalescos e até nos clubes sociais, frequentados pela elite pernambucana. Os lucros dessas apresentações eram divididos, ficando a maior parte para a escola de samba, o resto era dividido entre os músicos. Chegando o carnaval, tanto os batuqueiros quanto as escolas de samba tinham dinheiro no bolso (FOLHA DA MANHÃ, 1956).

Por outro lado, os problemas financeiros das agremiações eram vários: parcelamento e atraso da subvenção; grupos de segunda categoria ganhavam menos que os da primeira categoria, mas que tinham de fazer um desfile luxuoso, se quisessem continuar recebendo a verba. Contudo, a subvenção recebida não dava para custear os seus gastos, além disso, alguns presidentes defendiam os interesses financeiros próprios e não os das agremiações, muitos desses líderes, deviam valores altíssimos a agiotas.

Já os sambistas, desenvolviam táticas para conseguir tirar proveito de qualquer situação. Durante a greve das agremiações carnavalescas em 1947, as escolas de samba aproveitaram a situação para ganhar visibilidade dentro do carnaval do Recife. Em 1948 foi criada a União das Escolas de Samba de Pernambuco (UESP), e em 1954 a entidade ganhou personalidade jurídica e no ano seguinte, em 1955, quando foi promulgada a lei que oficializava o carnaval do Recife, ela aparece como uma das instituições dos festejos momescos (SILVA, 2011). A notoriedade da UESP era tão expressiva que mesmo após sérias críticas a presença das escolas de samba no carnaval do Recife, sobretudo dos “defensores” do frevo, a lei sofre outra modificação,

Art. 5º - A Federação Carnavalesca Pernambucana a Associação dos Cronistas Carnavalescos do Recife, a **União das Escolas de Samba de Pernambuco** e outras organizações carnavalescas porventura existentes, serão consideradas como entidades auxiliares do Departamento de Documentação e Cultura na organização do Carnaval do Município do Recife (DIÁRIO DA NOITE, 26/02/1955) grifos meus.

Contudo, a inclusão das escolas de samba era inadmissível para os defensores da tradição e do que consideravam o “autêntico” carnaval pernambucano; podemos observar nos jornais muitas críticas feitas, sobretudo, pelos “defensores” do frevo. Diante da celeuma provocada, a lei 3346/1955 foi modificada, deixando a União das Escolas de Pernambuco fora da organização da festa, como podemos observar na regulamentação da Lei n. 3.346 de vinte sete de janeiro de 1956.

ART.4º - Caberá a uma comissão, presidida pelo Diretor do Departamento de Documentação e Cultura, e composta dos três vereadores indicados pelo plenário da Câmara Municipal nos termos do art. 6º da Lei nº 3.346, **um representante da Federação Carnavalesca, um representante da Associação dos Cronistas Carnavalescos e dois membros de livre escolha do Prefeito do Recife.** Julgar os concursos estabelecidos no art. 1º. e seus parágrafos e opinar quando à ornamentação, iluminação, propaganda e animação dos festejos, bem como quanto à distribuição da verba prevista no art. 2º. deste Regulamento. Das decisões dessa Comissão que serão sempre tomadas por maioria caberá recursos por iniciativa de Diretor do D.D.C. para o Prefeito (FOLHA DA MANHÃ, 27/01/1956) grifos meus.



Imagem: Escola Almirante do Samba na rua da Concórdia no Recife, 1955

Foto: Alexandre Berzin

Fonte: Museu da Cidade do Recife

As escolas de samba são apenas um dos exemplos da resistência do povo e das agremiações à lei do carnaval. As pressões em favor da “reforma” sofriam uma resistência teimosa por parte dos foliões e brincantes.

Mesmo sem contar com a ajuda financeira da Prefeitura do Recife, os batuqueiros e “postorinhas” da Escola Gigantes do Samba incentivaram os preparativos para o próximo Carnaval. Ainda ontem, à noite, na sua sede social do Alto do Pascoal, os comandados do mestre de harmonia Amaro Brito, estiveram realizando um ensaio de grande envergadura, no decorrer do qual foram ensaiadas as composições com que a agremiação espúria concorrerá para o brilhantismo dos nossos festejos de rua (FOLHA DA MANHÃ, 1956, p. 8).

Inúmeros foliões preferiam o samba durante o carnaval em detrimento das demais práticas culturais, como maracatu e os clubes de frevo e caboclinhos, já elevados à condição da “verdadeira tradição”. Para alguns desses intelectuais defensores da tradição, sambar em dias de Momo era considerado um crime contra o regionalismo. Essa escolha da parcela da intelectualidade recifense refletia questões políticas, pois, ao incorporar o discurso das escolas de samba como uma prática carioca, relegava-se aos sambistas pernambucanos o lugar social de exilado, do estrangeiro na sua própria terra⁶.

Para que o leitor possa entender a força que o samba passa a ter na terra do frevo, citaremos o exemplo do Carnaval de 1959, quando a Escola Gigantes do Samba chegou a colocar na avenida 450 figurantes. Os sambistas utilizavam-se muitas estratégias para atrair o público. Apresentavam exhibições altamente atrativas, marcadas pela homogeneidade, cadência e unidade dos passos e manobras. Era um verdadeiro espetáculo nas ruas (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1959).

6 De acordo com Katarina Real (1990), as primeiras escolas de samba apareceram no Recife na década de 1940. Elas foram introduzidas na terra do frevo por pernambucanos que a serviço das Forças Armadas do país, tiveram de passar alguns anos no Rio e entraram em contato com o samba carioca. De volta ao Recife, esses pernambucanos fundaram a escola de samba Garotos do Céu. Para consolidar ainda mais o samba em Recife, durante a II Guerra Mundial, havia a visita dos navios da Marinha Brasileira, cujos tripulantes saíam às “batucada” para brincar o Carnaval e ganhavam a simpatia do povo pernambucano.



Imagem: Malabaristas da Escola de Samba Estudantes de São José – Recife, 1961

Fotografia: Katarina Real

Acervo: Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ

Porém, se de um lado o público prestigiava e se encantava com as escolas de samba, os defensores do ritmo genuinamente pernambucano: o frevo, tais como os jornalistas Mário Melo, Anibal Fernandes e o sociólogo e jornalista Gilberto Freyre, defendiam a não participação das escolas de samba no carnaval do Recife.⁷ Freyre era um grande defensor das tradições pernambucanas, publicou vários artigos no *Jornal do Commercio* e no *Diário de Pernambuco*, chegando a escrever diversos textos sobre a presença do samba que, para ele, representava um perigo de morte para a maior festa recifense: o Carnaval.

⁷ Segundo o historiador Augusto Neves, Anibal Fernandes foi um jornalista do *Diário de Pernambuco* e durante o processo de oficialização do carnaval do Recife, em 1955, se posicionou ativamente nos jornais contra a inclusão do samba como agremiações que deveriam receber a subvenção dos cofres públicos para apresentar-se nos dias de Momo. SILVA, Augusto Neves da. *Quem gosta de samba, bom pernambucano não é?* (1955-1970). Recife, dissertação de mestrado em história, UFPE, 2011.

[...] Ninguém pretende que se proíba a presença do samba carioca ou do carnaval de Nice ou do de Veneza no carnaval do Recife. Mas não se compreende que se deixe o carnaval pernambucano morrer, na sua principal fonte e perder sua espontaneidade popular, regional, brasileira, para que assim se instale triunfal e maciçamente através do poder do dinheiro ou de proteção oficial, qualquer desses carnavais exóticos, através de um dirigismo de todo o contrário ao espírito de nossa tradição carnavalesca.

O carnaval de Nice é muito bonito na França; o de Veneza, na Itália; o carioca, no Rio. No Recife, matar-se o frevo, o passo, o maracatu, o clube popular, o bloco, a espontaneidade, para quase oficializar-se o samba, a escola de samba, o arremedo ou a caricatura do carnaval carioca, chega a ser crime de traição ao Recife ou a Pernambuco.

A traição ostensiva às tradições mais características de Pernambuco no que se refere a expressões carnavalescas. Um carnaval do Recife em que comecem a predominar escolas de samba ou qualquer outro exotismo dirigido, já não é um carnaval recifense ou pernambucano: é um inexpressível, postigo e até caricaturesco carnaval subcarioca ou sub-isso ou sub-aquilo. De modo que a inesperada predominância, no carnaval desse ano, do samba subcarioca, deve alarmar, inquietar e despertar o brio de todo bom pernambucano.

Se há algum Calabarismo a traír o carnaval do Recife, a favor de um carnaval estranho, que seja o quanto antes dominado este calabarismo. Afinal, como se explica a repentina organização de não sei quantas escolas de samba subcariocas na Cidade do Recife? A que plano obedece tal organização? Com que objetivo ele se está perpetuando? Eleitoralismo disfarçado? Estará havendo politiquice de qualquer espécie através do carnaval? Inocentes úteis estarão em jogo? Ou o colapso da tradição carnavalesca do Recife por simples e passivo furor de imitação do exótico furor tão contrário ao brio recifense.⁸ (JORNAL DO COMMERCIO, 27/02/1956, p.1).

A campanha contra o samba era visível nos jornais de circulação. As agremiações tradicionais recifenses se empenhavam para trazer para as ruas uma apresentação impecável, para mostrar que na terra do frevo o samba não poderia ter tanto prestígio e visibilidade. O samba passou de marginal à música brasileira nacional, ele não nasceu autêntico, mas foi “autenticado” no transcorrer do século XX. O samba, venceu as barreiras geográficas, culturais, econômicas e morais.

Para Canclini (2003), a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. Passamos de uma sociedade dispersa, com várias comunidades e com culturas tradicionais, locais e homogêneas, para uma sociedade onde a oferta simbólica é heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais. Vale destacar, que o século XX foi marcado por fortes mudanças paisagísticas, econômicas, sociais e culturais na cidade do Recife. Sua importância se estendia nas áreas político-administrativa, financeira e cultural. Esse desenvolvimento começou a atrair um grande contingente populacional, em busca de trabalho e melhores condições de vida, conseqüentemente, o Recife viveu o apogeu de outras culturas, e a presença do samba na terra do frevo é o resultado desse processo.

⁸ RECIFENSE, sim, subcarioca, não! *Jornal do Commercio*. Recife, 27 de fev.1956, p.1. Il caderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Carnaval configura-se como um fenômeno que constitui a manifestação do uso de espaços (as ruas e os clubes) e todas as suas complexidades. O reinado de Momo exerceu uma função pedagógica, em que valores e condutas precisavam ser moldados a partir de leis que eram instituídas. No entanto, o que observamos foi a resistência das escolas de samba que passaram pelas mais diversas dificuldades: falta de verba, o não reconhecimento como uma agremiação a que abrilhantava o carnaval pernambucano, todavia, lutaram por mais espaço na terra frevo. Em suma, mesmo diante da lei do carnaval os sambistas souberam utilizar-se de táticas e estratégias para que pudessem continuar no cenário carnavalesco.

Na década de 1950, o Carnaval torna-se uma prioridade política. Fazia-se necessário criar políticas públicas que fossem capazes de “organizar” a festa de Momo assim como também ter um maior controle sobre ele. O que constatamos nos periódicos de circulação na cidade foi que a política influenciou nas tomadas de decisão das comissões formadas para organizar o carnaval: “foi o político tal, quem nos orientou a fazer isso”. Tudo isso contribuiu para tornar o carnaval um espaço de disputas, críticas constantes e insatisfações, porém sem perder a sua alegria e irreverência, pois o recifense, sobretudo os que fazem as agremiações carnavalescas, sabem “brincar escondendo a dor”.

Como observamos o carnaval envolve interesses políticos, econômicos e sociais. A “festa do riso” é, também o espaço das desavenças e inquietantes interferências no mundo dos adversários, em que as rivalidades afloram. Ele motiva o deslumbramento, dias de constante alegria em que se apaga o cansaço do cotidiano e premia-se os protagonistas da festa. Esse é o carnaval do Recife!

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: edusp, 2003.

DUARTE, Ruy. **História Social do Frevo**. Rio de Janeiro: Editora Leitura, 1968.

FERREIRA, Felipe. **O Livro de Ouro do Carnaval Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

REAL, Katarina. **O folclore no carnaval do Recife**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1990.

REZENDE, Antonio Paulo de Moraes, **O Recife: História de uma Cidade**. Recife: Fundação de Cultura da cidade do Recife, 2002.

SILVA, Augusto Neves. **Os sentidos da festa: Mário Melo e as escolas de samba no Carnaval recifense (1955-1956)**. Oficina do Historiador (PUC-RS), v.9, 2015, pp.1-22.

SILVA, Augusto Neves da. **Quem gosta de samba, bom pernambucano não é? (1955-1970)**. Recife, dissertação de mestrado em história, UFPE, 2011.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp.14-16.

Periódicos

CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DO CARNAVAL. **Folha da Manhã**, Recife, 22 de jan. 1953. p.7.

SERÁ OFICIALIZADO O CARNAVAL DO RECIFE. **Diário da Noite**, Recife, 26 de fev. 1955. p.2.

MÁRIO MELO. CRÔNICA DA CIDADE. **Jornal do Comercio**, Recife, 07 de jan de 1956. p. 02.

O CARNAVAL QUE PASSOU. **Jornal do Comercio**, Recife, 16 de jan. 1956. p.2.

O PREFEITO E O CARNAVAL. **Folha da Manhã**, Recife, 20 de jan. 1956. p.8.

BATUQUE DA ESCOLA DE SAMBA GIGANTE DO SAMBA. **Folha da Manhã**, Recife, 20 de jan. 1956. p.8.

REGULAMENTO DA LEI DE OFICIALIZAÇÃO DO CARNAVAL. **Folha da Manhã**, Recife, 27 de jan. 1956. p. 6.

MAIS FRACO DO QUE NOS ANOS ANTERIORES O CARNAVAL DE RUA. **Diário de Pernambuco**, Recife, 17 de fev. 1956.

RECIFENSE, SIM, SUBCARIOCA, NÃO! **Jornal do Comercio**. Recife, 27 de fev.1956, p.1. II caderno.

450 "FIGURAS" NA GIGANTE. **Diário de Pernambuco**, Recife, 14 de jan. 1959. p.11.

A EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO ASTECA E SEU LEGADO PARA A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Data de aceite: 01/04/2024

Maria Helena dos Reis

Graduanda em História pela Universidade São Francisco, Bragança Paulista, Brasil

Rafael Augusto Valentim da Cruz Magdalena

Professor Mestre do curso de História da Universidade São Francisco, Bragança Paulista, Brasil

Luciane de Souza Oliveira Valentim

Professora Mestre do Colégio Adventista de Bragança Paulista, Brasil

Thainá Valentim Marques Novaes

Professora do Colégio Adventista de Bragança Paulista, Brasil

Pedro Galvão de França Novaes

Professor da Rede estadual de São Paulo, Bragança Paulista, Brasil

RESUMO: O povo Asteca foi um povo grandioso e chegou a ser um império próspero antes da chegada dos colonizadores espanhóis. Possuíam um sistema de ensino peculiar adaptado ao seu modo de vida. O objetivo deste trabalho é descrever o sistema de ensino Asteca tentando revelar a existência de um legado capaz de contribuir para o sistema de ensino

contemporâneo. Partindo de uma análise de registros bibliográficos será destacado os elementos que faziam parte do sistema de ensino asteca, como sua estrutura, seus temas, os métodos usados, como era ministrado os ensinamentos, e também será estabelecida uma hipótese sobre um possível legado deste sistema de ensino para os dias atuais. Isto posto, segue neste artigo, uma breve contextualização de quem eram os Astecas, na sequência a descrição de seu sistema de ensino, depois a identificação do grupo populacional moderno que é considerado os remanescentes dos Astecas, descrição do sistema de ensino deste grupo remanescente e por fim uma comparação dos sistemas de ensino. Através das análises percebe-se um legado no sistema de ensino contemporâneo de um determinado grupo populacional.

PALAVRAS-CHAVE: contribuir; ensino; contemporâneo.

ABSTRACT: The Aztec were a great people and became a prosperous empire before the arrival of the Spanish colonizers. They had a peculiar education system adapted to their way of life. The objective of this work is to describe the Aztec education system, trying to reveal the existence of a legacy capable of contributing to the contemporary education system. Starting from an analysis of bibliographic records, the elements that were part of the Aztec education system will be highlighted, such as its structure, its themes, the methods used, how the teachings were taught, and a hypothesis will also be established about a possible legacy of this system of education. teaching for today. That said, this article follows a brief contextualization of who the Aztecs were, followed by a description of their education system, then the identification of the modern population group that is considered the remnants of the Aztecs, a description of the education system of this remaining group and finally a comparison of education systems. Through the analysis, a legacy can be seen in the contemporary education system of a certain population group.

KEYWORDS: contribute; teaching; contemporary.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de estudar a educação no Império Asteca e qual o legado para a educação na atualidade, são relevantes os estudos de José Joaquim Pereira de Melo que escreve: "A notável civilização desenvolvida pelos astecas¹ durante os séculos XIV e XV, graças ao seu caráter guerreiro, permitiu a formação de um imenso império, que cobriu toda a zona meridional do atual território mexicano. Os espanhóis descobriram esse território em 1519, e, deslumbrados, entraram em Tenochtitlán. Até então, não haviam visto nada semelhante em terras americanas: grandes cidades, mercados, palácios suntuosos, templos, uma complexa organização política e social; enfim, riquezas inimagináveis, o que levou Bernal Díaz del Castillo a considerar a visão da capital como algo irreal, uma fantasia, coisa própria das novelas de cavalaria (MELO, José Joaquim Pereira, 2007, APUD DÍAZ DE CASTILLO, 1947)."

"A importância atribuída à educação levou os astecas a acreditarem que eram convocados a ensinar os seus pares. Nesse clima educacional, coube aos anciãos uma participação ativa na aprendizagem de crianças e jovens, ao socializar os saberes acumulados ao longo dos anos. Essa ação pedagógica foi promovida e amparada pelas quatorze leis de Montezuma I que consagraram na sociedade asteca a supremacia do antigo sobre o novo e dos velhos sobre os jovens. Por meio dessas leis, o imperador conclamava os idosos a castigar e corrigir os jovens e velar por que eles cumprissem suas obrigações, bem como os exercícios habituais, evitando dessa forma que ficassem na ociosidade." (MELO, José Joaquim Pereira, 2007, TODOROV, 1992)."

METODOLOGIA

O estudo deste artigo será fundamentado na pesquisa bibliográfica, qualitativa, e análise de conceitos em fontes como livros, artigos, trabalhos acadêmicos e similares.

Partindo de uma análise de registros bibliográficos será destacado o sistema de ensino asteca e o sistema de ensino contemporâneo de um determinado remanescente populacional.

Os Astecas

Os Astecas eram uma tribo que veio do norte da Mesoamérica. Segundo relatos colhidos pelo frade e historiador espanhol Bernardino de Sahagún (1499-1590), que pesquisou durante anos sobre o povo Asteca, eram da etnia nahua, e deixaram a região onde moravam devido às condições climáticas no local, o que tornou sua sobrevivência muito difícil. Quando chegaram ao centro de onde é hoje o México, nenhum dos povos que ali habitavam os reconheceu e entraram em vários conflitos e guerras até os dominarem e fixarem ali o seu povo. Auto denominavam-se “o povo de Aztlán”, e embora nenhum vestígio ou registro foi encontrado sobre Aztlán, essa foi a origem do nome asteca. (BOSCHETTI, Felipe, 2022, p. 24).

A hierarquia social asteca possuía níveis muito rígidos, tanto com relação à sua posição social, como com relação à profissão, por exemplo, quem nascia filho de ourives deveria ser um ourives e aprender a profissão do pai. “A ascensão social era muito restrita. Se a criança tivesse um talento nato para algo, era selecionada a dedo pelos sacerdotes para integrar a educação mais privilegiada, mesmo sendo um camponês. Outro caminho para melhorar a condição de vida era a carreira militar para os rapazes.” (BOSQUETTI, Felipe, 2022, p. 35)

No mais alto nível da sociedade asteca estava o imperador, autoridade máxima, o Tlatoani, comandava todo exército, a parte administrativa do império e a palavra final era sempre dele.

Logo abaixo estava a nobreza que o auxiliava a governar o império. Eram os administradores gerais, funcionários de alto escalão e membros do conselho pessoal do imperador, bem como da corte real. Generais do exército, altos sacerdotes e grandes guerreiros também faziam parte desta classe. Na sequência, vinham os camponeses, nesta categoria havia os que tinham uma vida melhor como os comerciantes, ouvires, pessoas que tinham mais bens e posses e havia os que tinham uma vida mais difícil, os agricultores e trabalhadores braçais, porém todos faziam parte da mesma classe social chamada de macehualli. E a classe mais baixa era a dos escravos: prisioneiros de guerra, e pessoas com dívidas muito altas tanto com a sociedade como com algum membro dela. (BOSCHETTI, Felipe, 2022, p. 36).

“A matemática asteca era extremamente avançada. O uso dos números dentro da sociedade asteca podia ser útil para a agricultura e o cálculo da área dos *calpullis* e das moradias para a construção civil, e até mesmo para o uso militar, com separação de batalhões, entre outros.” (BOSCHETTI, Felipe, 2022, p.93)

“Os astecas possuíam um sistema de calendário complexo, que servia para medir tanto as datas quanto para estabelecer a contagem para os rituais. As origens desses calendários, no entanto, não são muito precisas.” (BOSCHETTI, Felipe, 2022, p.93)

Os artesãos tinham um papel importante dentro da cultura e do império asteca. Responsáveis por muitas peças, trabalhavam com todo tipo de materiais, e não conheciam ferramentas de ferro ou bronze. Na confecção de utensílios para o dia a dia, usavam ferramentas de ossos, madeira e pedras. (BOSCHETTI, Felipe, 2022, p. 109)

“Os mercadores astecas também foram construtores do império: ergueram um império comercial... As classes mercantis do império asteca, tinham sua própria hierarquia, baseada na experiência, nas regiões em que trabalhavam e no sucesso de seus empreendimentos.” (CARRASCO, David, 2023, p.88)

As mulheres na sociedade asteca cumpriam o papel de donas do lar, sacerdotisas e parteiras, bem como educavam as crianças, conhecidas como “preciosos colares”, tanto na família como na escola. (CARRASCO, David, 2023, p. 116)

“Mas seu trabalho, valor seus papéis sociais e seu valor simbólico estendiam-se por toda a vida cotidiana do império asteca, ao mesmo tempo em que dominavam os espaços domésticos das vilas e cidades.” (CARRASCO, David, 2023, p. 116)

“Na cerimônia de batismo pela qual as crianças passavam quatro dias depois do nascimento, o destino social de meninos e meninas era assinalado pelos primeiros objetos dados a eles para segurar e brincar. Os meninos eram estimulados a tocar e segurar pequenos arcos, flechas e escudos, sinalizando que o seu destino era o do guerreiro criado para defender e fortalecer a sociedade. As meninas ganhavam brinquedos de fição e tecelagem em miniatura e uma pequena vassoura para prepará-las para a vida doméstica em que iriam limpar, cozinhar e tecer, na condição de esposas e mães.” (CARRASCO, David, 2023, p.117)

O sistema de ensino Asteca

“A partir de Montezuma I, os soberanos de Tenochtitlán tornaram o ensino obrigatório, criando escolas em cada *calpullis*. Apesar de funcionarem em regime de internato, isso não impedia que os alunos fossem dormir em suas casas.

Esta regulamentação por meio de leis aponta para a complexidade e as contradições da sociedade asteca e a existência de atores sociais resistentes à ordem posta – como criminosos, alcoólatras, prostitutas, ladrões e ociosos, entre outros – num indicativo das suas insatisfações com o que se instituía em sua sociedade. Mesmo com alguns quadros dissonantes, a educação era uma preocupação coletiva e quase unânime da sociedade.

Por suas atribuições, o imperador era o maior responsável pelo processo educacional, tanto que começava sempre seu reinado dando uma série de conselhos morais como programa de governo.” (MELO, José Joaquim Pereira, 2007)

“Conquanto a sociedade e as autoridades imperiais estivessem comprometidas com o processo formativo, os primeiros educadores eram sempre os pais. Aos meninos ensinava-se o cultivo da terra, a caça, a pesca e a bravura; às meninas, os serviços domésticos, o recatamento e a castidade; para ambos, a lealdade, a obediência, o respeito às tradições. Apesar do carinho e do desvelo com que os pais se dedicavam à educação dos filhos, a disciplina era severa, razão de abundarem os castigos físicos. Antes dos oito anos, a disciplina era obtida pelo método da repressão, mas, a partir de então, os pais recorriam aos castigos corporais, que se tornavam cada vez mais severos à medida que os filhos cresciam. As punições apresentavam uma gradação: beliscão; açoite com vara; picadas com espinhos de maguey¹, irritação das mucosas, dos olhos e nariz pela inspiração forçada de gases produzidos por fumaça; exposição a baixas temperaturas, sem roupas, durante todo o dia. Esse rigor disciplinar, com requintes de crueldade, parece indicar o desejo da sociedade asteca de obter uma rápida socialização dos seus jovens e assim antecipar o ingresso desses novos membros nos seus quadros produtivos.” (MELO, José Joaquim Pereira de, 2007, APUD BELTRÁN, 1992).

“Mas os castigos físicos não substituíam os conselhos dos pais, objetivando tornar os filhos homens exemplares. Nesse sentido, merece destaque a preocupação com a laboriosidade, pois, para os astecas, a ociosidade era a causa de todos os vícios.

Segundo um antigo preceito, os pais, a partir do seu exemplo, deviam exortar seus filhos a levar uma vida digna e a buscar o seu sustento por meio do trabalho honesto.” (MELO, José Joaquim Pereira, 2007)

“Mira, hijo, no seas ladrón, ni jugador, porque caerás en gran deshonra (...). Trabaja de tus manos y come de lo que trabajares, y vivirás muy a tu placer. Con mucho trabajo, hijo, habemos de viver; con sudores y trabajos te he criado, y así he buscado lo que habías de comer y por ti he servido a otros.” (MELO, José Joaquim Pereira de, 2007, APUD LAS CASAS, 1958, p.302)

“Os pais também cuidavam da boa linguagem de seus filhos. Zelavam por que eles soubessem se expressar de maneira correta e elegante, que nas conversações fossem respeitosos, prudentes, e coerentes em suas exposições.” (MELO, José Joaquim Pereira, 2007)

“Sé, hijo, bien criado y no te entremetas cuando no fueres llamado, porque no des pena y no seas tenido por mal mirado. (...) ni hables demasiado, ni cortes a otros la plática, porque no los turbes, y si no hablas directamente para corregir los mayores, mira bien lo que tú hablas. Si no fuere de tu oficio o po tuvieres cargo de hablar, calla, y si lo tuvieres, habla, pero cuerdamente y no como bobo o como quien tiene presumpción, y será estimado lo que dijeres.” (MELO, José Joaquim Pereira de, 2007, APUD LAS CASAS, 1958,p.301).

1 Planta suculenta do gênero agave, originária da América Central também chamada pita .

Na visão Asteca a educação integrava os homens à natureza, à sociedade e ao divino. Estas faces mesclavam-se e interagiam constantemente. Os ensinamentos religiosos faziam parte de todo o currículo Asteca. As crianças aprendiam que seus verdadeiros pais, eram os deuses, que protegiam e puniam com seus poderes sagrados. As escolas eram como escolas-templo onde na primeira visita à escola os sacerdotes faziam marcas em seus corpos para sinalizar a mudança social e espiritual. (CARRASCO, David, 2023, p.125)

“Perfuravam-se o lábio inferior dos meninos e ali se inseria uma jóia. As meninas recebiam pequenos cortes, nos seios e no quadril, feitos com lâminas de obsidiana. Estas incisões significavam sua iniciação num processo educacional perpétuo do qual dependiam suas vidas.” (CARRASCO, David, 2023, p. 125).

Educar para os Astecas significava o semelhante a “fortalecer pessoas” ou “fazer as pessoas crescerem”, crescimento este que era alcançado através de rituais, no decorrer de muitos anos, que integravam crianças, adolescentes e jovens adultos às atividades de família, da sociedade, da agricultura e da guerra. Era de suma importância o afeto e a disciplina para o crescimento saudável das crianças. Numa cerimônia celebrada a cada 260 dias as crianças passavam a conhecer os números sagrados 4 e 260, referentes às quatro direções do cosmos e ao término do calendário ritual. Dentre os ensinamentos havia várias regras para serem seguidas referentes à vida social, que os jovens deveriam se atentar:

- Cuidados com a higiene pessoal;
- Andar com a postura aprumada, com prudência e diligência;
- As crianças não podiam olhar diretamente nos olhos de qualquer pessoa com quem estivessem conversando, especialmente de fora da família;
- Olhar fixamente nos olhos de uma mulher, principalmente se fosse casada, era considerado assédio sexual e severamente punido;
- conseqüências de natureza social ou mágica, para os Astecas, culminavam sempre em uma vida de crimes, então fofocas e rumores deveriam ser evitados de toda maneira;
- Pontualidade. (CARRASCO, David, 2023, p. 126).

Havia dois Centros de Ensino no Império Asteca: o Calmecac e o Telpochcalli. O Telpochcalli, que significa “a casa da gente jovem”, era um centro para guerreiros e pessoas do povo. Lá eram ensinadas matérias como história, oratória, dança e canto e religião. Os meninos e meninas eram ensinados separadamente. Depois de cursarem as matérias, os meninos iam para o serviço militar, e as meninas ficavam nos templos onde aprendiam a servir. (BOSQUETTI, Felipe, 2022, p. 45)

“Na medida em que a *telpochcalli* envolvia uma preparação com foco na guerra, seus instrutores exigiam desses jovens atenção total, um grande esforço físico, bravura e a capacidade de suportar dores intensas. A sociedade inteira acreditava que seu bem

estar dependia do treinamento e da coragem de seus defensores, e portanto fazia grandes exigências às *telpochcalli* no sentido de formar guerreiros poderosos.” (CARRASCO, David, 2023, p. 130)

O Calmecac recebia os filhos dos nobres e da realeza, também os ensinamentos eram separados para meninos e meninas. Lá se ensinava: astronomia, história, arquitetura e aritmética, além da oratória, da leitura e da escrita. Entretanto, os principais ensinamentos eram relacionados à religião: rituais religiosos, acompanhamento e leitura do calendário sagrado, como celebrar os festivais e os anos religiosos astecas. Alguns poucos estudantes das escolas plebéias eram chamados para as escolas da elite, se apresentassem habilidades especiais, e geralmente tinham profissões melhores que a de seus pais. (BOSCHETTI, Felipe, 2022, p. 45).

“A educação nas calmecac incluía treinamento militar, mecânico, astrológico e religioso. Os jovens, homens ou mulheres (em escolas separadas), eram ensinados, a partir de grandes manuscritos pictóricos... Como em outras escolas, as canções e as danças eram centrais para a vida nas calmecac. recitavam-se, contavam-se canções divinas falando-se da vida dos deuses, dos sonhos e do calendário.” (CARRASCO, David, 2023, p. 130.)

A respeito disso também escreveu Cortez, conforme citam Ana Maria Bergamin Neves e Flávia Ricca Humberg em seu livro *Os Povos da América*:

“Possui de formosos edifícios situados em todos os bairros. Nas principais, há religiosos que residem permanentemente. Estes religiosos se vestem de negro e nunca cortam o cabelo. Todos os filhos esta grande cidade muitas mesquitas (templos) ou casas de seus ídolos, todas dos senhores importantes frequentam estas mesquitas desde os sete anos até o casamento.” (Hernán Cortez, *A conquista do México*, 1520.)

“O conhecimento da história colocava os velhos e sábios mestres como os mais respeitados guias, pela capacidade que tinham de transitar pelas antigas tradições e, a partir delas, organizar as concepções de mundo, de homem, de sociedade e religião. Este aprendizado era feito por meio de pinturas e/ou “livros” sagrados conhecidos por códices, que preservavam a história e as experiências diárias, quer coletivas quer individuais. Os códices, organizados nos calmecac, reuniam informações sobre os deuses, os ritos, as festas religiosas, calendários, cálculos astronômicos, conhecimentos sobre plantas e animais, mapas, genealogias dos reis e de famílias nobres, bem como inventários das províncias que pagavam impostos e das riquezas do Império.” (MELO, José Joaquim Pereira, 2007, APUD FLORESCANO, 2000).

Os remanescentes Astecas

“Existem ainda hoje pessoas que alegam ser descendentes dos astecas. São pessoas que se integraram ao cotidiano contemporâneo do México. O povo nativo viveu muito tempo em regime de escravidão e depois de muitas rebeliões conseguiram direitos iguais ao povo não nativo. A presença do povo asteca está ainda hoje nas tradições do México, em sua arte, tradições, danças e a língua Nahuatl, língua dos astecas, ainda é falada por mais de um milhão de pessoas no Vale do México, juntamente com o Espanhol e outras línguas indígenas.” (BOSCHETTI, Felipe, 2022, p. 142).

A presença Asteca no México atual se dá pelos pintores, escultores compositores e muitos outros artistas que redescobriram as culturas indígenas e colocaram seus símbolos, mitos e estilos em seus trabalhos e, também a moeda, os romances e as danças mexicanas incorporaram rostos, práticas, deuses e motivos mesoamericanos. No Museu Nacional de Antropologia e História, no parque Chapultepec, são exibidas nas salas espaçosas impressionantes obras primas em madeiras, plumas, pedras e outros, e em destaque, na sala principal, a Sala Mexica, está ela, a grande Pedra do Sol, onde o visitante pode vislumbrar um México de ontem e de hoje em seus deuses solares, calendários e renascimento. (CARRASCO, David, 2023, p. 169).

“No México de hoje, e entre alguns latinos nos Estados Unidos, ainda se fala que Quetzacoatl e outras divindades ou heróis astecas podem retornar um dia de alguma forma simbólica e política poderosa. Entre as principais razões para estes constantes encontros com os astecas estão as repetidas descobertas, por parte de arqueólogos mexicanos, de monumentos, prédios e objetos rituais mexicas. Hoje, no México, mais de um milhão de pessoas ainda falam o idioma náuatle, recontam as antigas histórias e executam algumas das práticas rituais nativas de cura. Os mexicanos em geral sentem um profundo orgulho da cultura asteca e aqueles que vivem no México Central inevitavelmente encontram os astecas em zonas arqueológicas, em museus de primeira linha e em seus currículos escolares.” (CARRASCO, David, 2023, p. 164 e p.165)

O Sistema de Ensino no México Contemporâneo

“Nas últimas décadas do século XIX, encerrada a guerra civil que consolidou a vitória dos liberais sobre os conservadores mexicanos, o Estado passou a ocupar um lugar proeminente na educação. Durante o Porfiriato (1876-1911), o governo viria cercar-se de um seleto grupo de intelectuais positivistas – os chamados *Científicos* -, incumbido de traçar o caminho do progresso nacional e de legitimar as políticas oficiais. Ao pensador Gabino Barreda caberia a organização da educação nacional. Tratava-se de estruturar um ensino homogêneo e centralizado em todo o país. Sua maior realização foi no âmbito da educação secundária, com a criação da Escola Nacional Preparatória, que formaria quadros para as

carreiras profissionais e contribuiria para cimentar o único meio de conciliar a liberdade com a concórdia e o progresso com a ordem. A educação primária porém, continuaria a cargo dos estados, que se confrontavam com o desafio de tornar a escolarização obrigatória a crianças em sua maioria situadas nos meio rurais e indígenas.” (PRADO, Maria Ligia, PELLEGRINO, Gabriela, 2022, p.76)

“A fonte ideológica da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, promulgada em 5 de fevereiro de 1917, foi a doutrina anarcossindicalista, que se difundiu no último quartel do século XIX em toda a Europa, mas principalmente na Rússia, na Espanha e na Itália. O pensamento de Mikhail Bakunin muito influenciou Ricardo Flores Magón, líder do grupo Regeneración, que reunia jovens intelectuais contrários ao regime ditatorial de Porfírio Díaz. O grupo lançou clandestinamente, em 1906, um manifesto de ampla repercussão, no qual se apresentaram as propostas seriam os pilares da Constituição de 1917. Dentre eles estavam a proibição de reeleição do presidente da República, garantias para as liberdades individuais e políticas, expansão do sistema de educação pública, reforma agrária e proteção do trabalho assalariado.” (FILHO, Ilton Norberto Robl, 2017)

O sistema educacional no México é gerenciado e inspecionado até hoje pela Secretaria de Educação Pública (SEP), criada em 1921, sob influência da mudança constitucional de 1917, que estabeleceu a educação básica, gratuita e obrigatória no México pelos artigos 3º e 31º. A Secretaria de Educação Pública centraliza a elaboração, avaliação e promoção das políticas públicas de educação. (DIAS, Bruno Francisco Batista, MARIANO Sandra Regina Holanda, CUNHA Robson Moreira, 2017, APUD LOPES e CHUC, 2014)

“O sistema educacional mexicano está dividido em: a) educação inicial, ofertado para crianças até os seis anos; b) educação básica, que atende crianças de seis a 14 anos; c) ensino médio, equivalente ao brasileiro. Na educação básica as disciplinas envolvem áreas como: Espanhol, Matemática, Exploração da Natureza e da Sociedade, Formação Cívica e Ética, Ciências Naturais, Geografia, História, Inglês, Aprender a Aprender, Disciplina Estatal, Educação Física, Educação Artística. Já no Ensino Médio os jovens mexicanos têm acesso a disciplinas como: Matemática, Química, Informática, Ética, Orientação Educativa, Física, História, Psicologia, Biologia, Literatura, Etimologias Greco-Latinas. No entanto, a classificação da Unesco chama a educação inicial mexicana de educação pré-primária; e segmenta a educação básica, parte dela será classificada dentro do nível primário, crianças de seis a 11 anos, e a outra parte será somada aos anos do ensino médio para formar o nível secundário, composto por crianças de 12 a 17 anos.” (DIAS, Bruno Francisco Batista, MARIANO Sandra Regina Holanda, CUNHA Robson Moreira, 2017, p. 13, Artigo)

As diferenças e similaridades dos sistemas de ensino

Ao longo desta pesquisa encontram-se algumas diferenças de semelhanças com o Sistema de Ensino no México atual. Como diferenças, podemos destacar a religiosidade e a guerra sendo norteamentos para a educação asteca, o religioso, a sacralidade permeando toda educação, e a vida cotidiana dos astecas. tudo o que fosse feito e aprendido ou ensinado era para agradar aos deuses. A guerra por sua vez implicava não apenas em conquistas de outros povos, mas também garantir a segurança do povo, visto que também os astecas sofriam ataques de outros povos, ainda assim, a religião também estava presente, visto que os prisioneiros de guerra, eram sacrificados aos deuses.

Na educação do México contemporâneo, assim como em quase todo o mundo, tornou-se mais globalizada, preparando o aluno para viver em sociedade, mercado de trabalho, e uso correto das tecnologias mais modernas. As escolas são mistas, meninas e meninos estudam juntos, a religiosidade tornou-se mais diversificada e nas escolas os estudantes aprendem a conviver com as diferenças. A segurança dos países atualmente é responsabilidade das forças armadas, havendo instituições específicas para as mesmas.

Os astecas preocupavam-se bastante com a formação de seus guerreiros, de modo que os meninos eram direcionados para a vida militar e as meninas para as atividades do lar e a servir nos templos, sendo ministrados os estudos separadamente.

Como semelhanças destacam-se a preocupação com o bem estar das crianças na escola, o ensino de História, Matemática e Artes.

É possível ter uma visão geral observando a Tabela 1:

Sistema Educacional Asteca	Sistema Educacional México Atual
Ingresso das crianças no ensino por volta dos seis anos	Ingresso das crianças antes dos seis anos
Meninos e meninas estudavam em escolas separadas	Escolas mistas: meninos e meninas estudam juntos
Divididos entre dois centros: Telpochcalli, para pessoas comuns e futuros guerreiros, era também um centro educacional militar; Calmecac, para realeza, nobres, sacerdotes, e eventualmente pessoas do povo que tivessem algum tipo de habilidade. Também havia treinamento militar para os filhos da realeza e dos nobres.	Escolas públicas onde a educação é gratuita. Escolas específicas para o treinamento dos soldados das forças armadas mexicanas.
Disciplinas ensinadas nos dois centros: Telpochcalli: religião, história, oratória, danças e canto. Quando terminava o curso destas disciplinas, os rapazes eram encaminhados para o treinamento militar. Calmecac: religião, teoria militar, astronomia, história, arquitetura e aritmética, oratória, leitura e escrita, além de dança e canto.	Disciplinas ensinadas nas escolas mexicanas: Espanhol, Matemática, Exploração da Natureza e da Sociedade, Formação Cívica e Ética, Ciências Naturais, Geografia, História, Inglês, Aprender a Aprender, Disciplina Estatal, Educação Física, Educação Artística.

Tabela 1: Comparação entre os sistemas educacionais dos Astecas e México Atual

Fonte: Própria autora.

CONCLUSÃO

Ao realizar esse trabalho chegou-se à compreensão da grandeza de um povo guerreiro e forte, que deu importância à educação como meio de preservar também a identidade de seu povo. Entre rituais, e práticas religiosas também estava a aplicação do conhecimento e da formação de seus filhos como pessoas honestas e corretas. Os astecas não mediam esforços para que seus filhos fossem educados da melhor maneira possível, e incorporaram o afeto e o carinho como parte integrante do aprendizado. O estudo de seu sistema de ensino, que é baseado também na integração do homem com a natureza, nos leva a refletir que essa integração poderia, e até mesmo deveria, ser incorporada aos sistemas de ensino atuais em todos os países, visto que o homem moderno perdeu, em algum momento, essa conexão tão importante com a natureza e até mesmo com o sagrado.

Já no sistema de ensino do México atual, onde os remanescentes do povo Asteca integram a população, penso que um legado muito importante, foi deixado pelo povo Asteca, há algumas poucas semelhanças, mas o ensino de História, principalmente da História do México, permanece até hoje e também o ensino das artes. O sistema de Ensino no México passou por inúmeras mudanças, muitas delas ligadas aos sistemas políticos do país, até chegarem aos dias de hoje, quando tornou-se mais globalizado, no entanto o ensino de História e o das artes permanece até hoje e muito do povo asteca esta presente em sua arte danças, canto, escultura, lendas, tradições e mitos.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 10520: **Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação.** Rio de Janeiro, RJ, 2002a. 7 p.

BORDIN, Reginaldo Aliçandro, 2007, **Transformação social e educação no México antigo.** Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/241>

BOSCHETTI, Felipe, 2022, **Os Segredos da Civilização Asteca**, Barueri/SP, Camelot Editora.

CARRASCO, David, 2023, **Os Astecas: uma breve introdução.** Tradução Sérgio Karam – 1. Ed. – Porto Alegre/RS, L&PM Editores.

CARTWRIGHT, Mark. **“A Sociedade Asteca.”** Traduzido por Yan De Oliveira Carvalho. *World History Encyclopedia*. World History Encyclopedia, 23 Nov 2015. Web. 12 Set 2023. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/2-845/a-sociedade-asteca/>

DIAS, Bruno Francisco Batista, MARIANO, Sandra Regina Holanda, CUNHA, Robson Moreira, 2017, Artigo, **Educação Básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA).** Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, vol. 11, núm. 4, julho- setembro, 2017, pp. 1-26 Universidade Federal Fluminense Rio de Janeiro, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441753228002.pdf>

FILHO, Ilton Norberto Robl, 2017, **Constituição mexicana de 1917 e os avanços dos direitos sociais no Brasil**. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932017000100361

MELO, José Joaquim Pereira, 2007. **O Império Asteca e as escolas para a formação de guerreiros e sacerdotes**. Disponível em <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/268/123>

NEVES, Ana Maria Bergamin, HUMBERG, Flávia Ricca, 1996, **Os Povos da América: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas**. São Paulo/SP, Atual Editora - (História Geral em Documentos).

PRADO, Maria Lígia, PELLEGRINO, Gabriela, 2022, **História da América Latina**, 1. Ed., 6ª reimpressão – São Paulo/SP, Editora Contexto

CONDIÇÕES DA DIVERSIDADE SEXUAL EM ORGANIZAÇÕES BRASILEIRAS: REVISÃO DA LITERATURA E AGENDA DE PESQUISA

Data de submissão: 08/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

André Luiz Moleta

Universidade Federal do Paraná,
Departamento de Psicologia
Curitiba- Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0053202137455117>

Camila Bruning

Universidade Federal do Paraná,
Departamento de Psicologia
Curitiba- Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0344682572379848>

RESUMO: Este trabalho identifica e sistematiza a produção empírica científica brasileira sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações brasileiras. A metodologia de revisão sistemática de literatura utilizada foi a proposta “Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises” (PRISMA). Os resultados permitiram identificar vinte e quatro artigos, a partir dos quais se pode analisar e sistematizar que a inserção de lésbicas, gays, e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras contemporaneamente é marcada por pelos menos seis características: (i) heteronormatividade tomada como norma; (ii) políticas de diversidade que possuem eficiência apenas relativa; (iii) lésbicas,

gays e/ou bissexuais adotam estratégias para elaborar a discriminação, todavia observam consequências contraditórias; (iv) a discriminação sexual é associada a outros fatores de discriminação; (v) há descompasso profissional e impactos subjetivos decorrentes da discriminação; (vi) a discriminação sexual assume diferentes faces. O trabalho apresenta e discute cada uma dessas condições e apresenta uma agenda de pesquisa para a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade sexual em organizações; lésbicas; gays; bissexuais; revisão sistemática de literatura.

CONDITIONS OF SEXUAL DIVERSITY IN BRAZILIAN ORGANIZATIONS: LITERATURE REVIEW AND RESEARCH AGENDA

ABSTRACT: This work identifies and systematizes the Brazilian scientific empirical production on the insertion of lesbians, gays and bisexuals in Brazilian organizations. The methodology of systematic literature review used was the proposal “Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises” (PRISMA). The results allowed us to identify twenty-four articles, from which it

is possible to analyze and systematize that the insertion of lesbians, gays, and bisexuals in contemporary Brazilian work organizations is marked by at least six characteristics: (i) heteronormativity taken as a norm; (ii) diversity policies that have only relative efficiency; (iii) lesbians, gays and/or bisexuals adopt strategies to elaborate discrimination, however they observe contradictory consequences; (iv) sex discrimination is associated with other factors of discrimination; (v) there is professional mismatch and subjective impacts resulting from discrimination; (vi) sexual discrimination takes on different faces. The work presents and discusses each of these conditions and presents a research agenda for the theme.

KEYWORDS: Sexual diversity in organizations; lesbians; gays; bisexuals; systematic literature review.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica na qual se buscou conhecer sobre como são as condições contemporâneas da diversidade sexual em organizações brasileiras, mais especificamente, sobre as condições de inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho no Brasil. Defende-se que conhecer sobre as condições que vigoram na presença de diversidade sexual nas organizações de trabalho no Brasil é tema importante para o debate democrático, necessário para a promoção de justiça social, uma vez que propõe analisar condições de trabalho de pessoas que fazem parte de grupos tradicionalmente sub-representados, discriminados e prejudicados no acesso/manutenção de emprego/trabalho digno, de qualidade e bem remunerado na sociedade brasileira, sendo uma inserção marcada pela violência e preconceito social.

De acordo com Barreto, Araújo e Pereira (2009), entende-se a orientação sexual como um padrão de comportamento referente às relações de um sujeito; ou melhor, diz respeito ao desejo sexual e afetivo para com outra pessoa, seja do mesmo gênero, de um gênero diferente, ou até mesmo por mais de um gênero. Desta forma, a sigla LGBTQIA+ corresponde a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, intersexuais, assexuais, sendo que o símbolo + refere-se a outras orientações sexuais, identidades ou expressões de gênero (Reis, 2018, p. 13). Entende-se por (i) lésbica: a pessoa (cisgênera ou transgênera) que se identifica com o gênero feminino e que sente atração por outros indivíduos também do gênero feminino (igualmente, cisgêneros ou transgêneros); (ii) entende-se por gay: pessoa (cisgênera ou transgênera) que se identifica com o gênero masculino e que sente atração por outras pessoas também do gênero masculino (igualmente, cisgêneros ou transgêneros); (iii) entende-se por os bissexuais: pessoas (cisgêneras ou transgêneras) que sentem atração por ambos os gêneros (Barreto, et al., 2009).

De um lugar de discriminação formalizada, da exclusão social e do trabalho, os espaços ocupados por pessoas LGBTQIA+ nas organizações brasileiras têm mudado ao longo da história do movimento LGBTQIA+. Verifica-se em anos mais recentes, como resultado das lutas da população LGBTQIA+, mudanças legislativas, culturais e organizacionais que buscam criar condições de igualdade e respeito à diversidade nas

organizações de trabalho (Carrieri, Souza & Aguiar, 2014). Ainda assim, de acordo com Galeão-Silva e Alves (2002), a discriminação contra a diversidade sexual é algo que ainda se encontra enraizada nas organizações de trabalho tendo efeitos deletérios para a inserção bem sucedida de pessoas LGBTQIA+ nesses contextos. Em se tratando da discriminação direcionada ao público LGBTQIA+, há um conceito teórico bem estruturado que ajuda a refletir sobre essa realidade: a LGBTQIA+fobia. De acordo com Reis (2018), LGBTQIA+fobia se refere ao “medo, a aversão, ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos, mesmo pessoas que não são LGBTQIA+, mas são percebidas como tais” (Reis, 2018, p. 35). A LGBTQIA+fobia institucionalizada na cultura nacional brasileira, apresenta-se também nos contextos de trabalho nas organizações. De acordo com Siqueira e Zauli-Fellows (2006), o público com maior marginalização dentro do âmbito organizacional é o de pessoas LGBTQIA+, uma vez que esse espaço é cercado de uma lógica discriminatória para com orientações sexuais diferentes da heterossexualidade.

Compreendida a definição do público LGBTQIA+, e caracterizado o cenário de discriminação e LGBTQIA+fobia que parece ainda demarcar sua inserção no mundo do trabalho no Brasil, a problemática que motiva a presente investigação é a de compreender qual a situação atual da inserção de lésbicas, gays e bissexuais nas organizações de trabalho brasileiras. A forma eleita para se começar a explorar essa complexa problemática, foi buscar identificar o que já se encontra revelado pela academia brasileira nas sobre o tema. Desse modo, definiu-se como objetivo desta investigação identificar por meio de uma revisão sistemática de literatura (RSL), o conhecimento científico produzido no Brasil, em trabalhos empíricos que investigaram organizações brasileiras, publicados nas áreas de Psicologia, Administração e afins, sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais nas organizações de trabalho brasileiras.

Cabe, portanto argumentar por que é relevante uma Revisão Sistemática de Literatura sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais nas Organizações de Trabalho brasileiras: revisões sistemáticas de literatura (RSL) tem se tornado cada vez mais importantes como estratégias para se fazer sentido a respeito de que informações são confiáveis e qual o estado da arte da produção científica sobre diversas temáticas, principalmente num contexto como o que atualmente vivemos, marcado, ao mesmo tempo, pela ampla oferta e acesso a informações e pela disseminação de informações falsas e enviesadas (Galvão, Pansani & Harrad, 2015, Franco, Bruning, & Walger, 2022). Pesquisadores, praticantes e militantes podem se beneficiar dessa RSL para acessarem uma caracterização sistematizada sobre a situação contemporânea de inserção de pessoas LGBTQIA+ em organizações brasileiras, além de ser ponto de partida para a realização de novas pesquisas empíricas sobre a temática, uma vez que aponta lacunas no conjunto de pesquisa que já se encontra publicado (Galvão, et al., 2015).

A metodologia adotada nesta pesquisa consiste em uma revisão sistemática de literatura adaptada do método Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises (PRISMA), detalhes sobre a operacionalização do método PRISMA podem ser encontrados no trabalho de Galvão, et al., (2015). A recomendação Prisma foi desenvolvida com foco em publicações da área da saúde, visando principalmente ensaios clínicos randomizados, mas conforme seus proponentes, trata-se de uma metodologia que pode ser usada como uma base para guia e relato de quaisquer revisões sistemáticas de literatura, casos em que deve-se relatar de forma transparentes os procedimentos metodológicos adotados. Assim, descrevemos em detalhes a seguir os procedimentos realizados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que adotou o desenho de revisão sistemática de literatura adaptada do método PRISMA (Galvão, et al., 2015). Cabe detalhar os procedimentos realizados: Quanto às fontes de informação (Galvão, et al., 2015) foram realizadas buscas de artigos em três diferentes plataformas digitais: Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); Scientific Electronic Library Online (SciELO); e Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL). A escolha por estas plataformas de pesquisa se deu pelo interesse de identificar produções da área de psicologia, administração e áreas afins.

Quanto às buscas (Galvão, et al., 2015), foram realizadas entre agosto e outubro de 2019, os termos utilizados foram “lésbica”, “lésbicas”, “gay”, “gays”, “bissexual”, “bissexuais”, “homossexual”, “homossexuais”, “LGBT”, “LGBTI+”, “LGBTQIA+” “orientação sexual”, “orientações sexuais”, “diversidade sexual”, “diversidades sexuais”, “discriminação sexual”, “homofobia”, “lesbofobia”, “bifobia”, “LGBTfobia”, “LGBTI+fobia”, “LGBTQIA+fobia” “organizações”, “trabalho”, “profissão” e “emprego”, em todos os índices nas plataformas digitais mencionadas anteriormente. Foram identificados 1115 trabalhos a partir dos critérios de busca acima apresentados. Quanto aos critérios de elegibilidade e o processo de seleção dos estudos (Galvão, et al., 2015), a partir da leitura do título dos 1115 trabalhos encontrados, foram excluídos da análise (i) os resultados duplicados, bem como (ii) os trabalhos que não estavam de acordo com a temática da proposta. Deste filtro restaram 69 artigos.

Procedeu-se então com a leitura dos resumos dos 69 artigos: nessa etapa foram identificados e selecionados apenas (i) artigos científicos; (ii) que relatavam estudos de natureza empírica; (iii) em organizações de trabalho localizadas no B. Essa análise resultou na elegibilidade e seleção de 24 artigos científicos, de autores brasileiros, de natureza empírica, que versavam sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras. O processo de coleta de dados, isto é, de extração de dados dos artigos selecionados (Galvão, et al., 2015) foi realizado um formulário piloto, em que ambos os pesquisadores autores realizaram de forma conjunta a análise de um mesmo

artigo. A partir disso foram estabelecidos os seguintes eixos de análise: com o intuito de identificar o que já se tem evidenciado em pesquisas empíricas sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras, propôs-se analisar: (i) o tema das pesquisas, (ii) seus objetivos, (iii) resultados e (iv) conclusões, bem como (v) os procedimentos metodológicos empregados. Além disso, com o intuito de compreender o contexto de produção destes trabalhos, propôs-se analisar: (vii) o ano em que as pesquisas foram publicadas; (viii) as revistas de publicação das pesquisas, (ix) suas áreas de conhecimento e (x) o extrato de avaliação da revista em que os artigos se encontram publicados; identificou-se ainda (xi) quem são os autores das pesquisas, (xii) suas áreas e graus de formação; (xiii) quais suas instituições de filiação, bem como (xiv) a presença ou ausência de financiamento direto para a pesquisa.

Desenvolvido o formulário de extração dos dados, foram construídas planilhas nas quais cada pesquisador preencheu as informações extraídas da análise dos artigos. Cada pesquisador realizou a leitura na íntegra dos 24 artigos e realizou o preenchimento da planilha de forma individual e independente. As planilhas de ambos os pesquisadores foram então comparadas, a análise conjunta e comparada da extração dos dados não obteve contradições. Os resultados da revisão sistemática de literatura são apresentados e discutidos a seguir.

RESULTADOS

Serão apresentados nesta seção três eixos de análise sobre os 24 estudos revisados: (i) primeiramente se discutirá sobre o conteúdo dos 24 estudos, isto é sobre quais temáticas eles versam e o que já constataram e concluíram sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras; na sequência, será apresentado sobre (ii) os procedimentos metodológicos que têm sido adotados na publicação brasileira nas áreas de Administração e Psicologia para abordar a temática da inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho; e finalmente, será apresentado sobre (iii) o contexto de produção destas pesquisas, isto é, quem são e onde estão os pesquisadores que trabalham com essa temática no Brasil, bem como em que condições têm realizado suas pesquisas.

Inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras: o que já se pesquisou e o que já se sabe?

A partir da revisão sistemática realizada seguindo os procedimentos metodológicos anteriormente descritos foram identificados 24 artigos científicos de natureza empírica que versam sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras. Na Tabela 1 descreve-se a autoria e o ano do artigo, sua temática, a população participante, a revista de publicação e o extrato de avaliação da revista na qual está publicado o trabalho, bem como a grande área de publicação.

Referência	Temática	Participantes	Revista e extrato	Área
Irigaray e Freitas, (2011)	aspectos da subjetividade	lésbicas	Organizações & Sociedade - A2	Adm.
Irigaray e Freitas, (2013)	aspectos da subjetividade	gays e bissexuais	Psi. Política - B2	Psi.
Silva, Bastos, Lima, Ferraz e Cabral, (2013)	aspectos da subjetividade	gays	ADM.MADE - B2	Adm.
Caproni Neto, Saraiva e Bicalho, (2014)	aspectos da subjetividade	lésbicas, gays e bissexuais	Pensamento Contemp. em Adm. - B2	Adm.
Eccel, Saraiva e Carrieri, (2015)	aspectos da subjetividade	gays	Pensamento Contemp. em Adm. - B2	Adm.
Souza, Martins e Souza, (2015)	aspectos da subjetividade	gays	Gestão & Conexões - B4	Adm.
Vitiritti, de Andrade e de Carvalho Peres, (2016)	aspectos da subjetividade	lésbicas, gays heterossexuais	Temas em Psicologia - A2	Psi.
Caproni Neto e Saraiva, (2018)	aspectos da subjetividade	lésbicas, gays e bissexuais	Administração IMED - B3	Adm.
Gomes e Felix, (2019)	aspectos da subjetividade	lésbicas e gays	CEBAPE - Cadernos EBAPE. BR - A2	Adm.
Souza, Bianco e Silva, (2016)	estratégias de “sobrevivência”	homossexuais	Farol – Ver. de Est. Org. e Soc.- B4	Adm.
Pompeu e Rohm, (2018)	estratégias de “sobrevivência”	lésbicas	ADM.MADE - B2	Psi.
Siqueira, Saraiva, Carrieri, Lima e Andrade (2009)	formas de violência e discriminação	gays	Organizações & Sociedade - A2	Adm.
Garcia e Souza (2010)	formas de violência e discriminação	gays	Administração Pública - A2	Adm.
Irigaray, Saraiva e Carrieri (2010)	formas de violência e discriminação	lésbicas e gays	Administração Contemporânea - A2	Adm.
Caproni Neto e Saraiva (2013)	formas de violência e discriminação	gays	Psicologia Política - B2	Psi.
Souza Junior, Cerquinho, Nogueira e Melo (2013)	formas de violência e discriminação	lésbicas e gays	Pensamento & Realidade - B3	Adm.
Souza e Pereira (2013)	formas de violência e discriminação	Homossexuais	Administração Mackenzie - B1	Adm.
Carrieri, Souza e Aguiar (2014)	formas de violência e discriminação	lésbicas, travestis e transexuais	Administração Contemporânea - A2	Adm.
Pompeu e Souza (2019)	formas de violência e discriminação	lésbicas, gays e bissexuais	Organizações & Sociedade - A2	Adm.

Souza, Silva e Carrieri, (2012)	políticas de diversidade nas organizações	gays	Psicologia & Sociedade - A2	Psi.
Diniz, Carrieri, Gandra e Bicalho, (2013)	políticas de diversidade nas organizações	gays	Economia & Gestão - B2	Adm.
Pompeu e Rohm, (2014)	políticas de diversidade nas organizações	lésbicas, gays e bissexuais	ADM.MADE - B2	Adm.
Santos, Silva e Cassandre, (2017)	políticas de diversidade nas organizações	gays	Carreiras & Pessoas - B4	Adm.
Fraga, Prestes, Rocha-de-Oliveira, Medeiros e Feijó, (2019)	Carreira, crescimento profissional e/ou ascensão hierárquica	casais homoafetivas	Psicologia: Organizações & Trabalho - A2 (psi)	Psi.

Nota: utilizou-se o evento de classificação de Periódicos Quadriênio 2013-2016, por ser o que se encontrava válido no momento da coleta dos dados.

Tabela 1 - Descrição dos 24 artigos analisados

Ao se analisar os objetivos dos 24 trabalhos identificados, foi possível e agrupar os artigos em torno de cinco temáticas: de forma geral, a problemática dos artigos estava associado a: (a) aspectos da subjetividade de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho, tais como a forma como percebem, pensam e sentem sobre seu trabalho, assim como o que fazem para lidar com sua realidade de trabalho; este último aspecto, pela alta incidência que teve nos artigos, foi desdobrada em uma temática própria, qual seja, (b) estratégias de “sobrevivência” de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho; (c) formas de violência e discriminação vivenciadas por lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho; e finalmente os trabalhos analisados versavam também sobre (d) políticas de diversidade nas organizações para promoção de inserção de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho e (e) carreira, crescimento profissional e/ou ascensão hierárquica de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho.

Embora partam destes cinco diferentes enfoques, os 24 trabalhos acabam por encontrar resultados e tecer conclusões que se interrelacionam e se sobrepõe, assim, foi possível identificar e agrupar os principais temas observados nos resultados e, consequentemente, nas conclusões dos artigos em seis principais condições da inserção de sobre a inserção de pessoas LGBTQIA+ em organizações de trabalho brasileiras: (i) a heteronormatividade é tomada como norma nas organizações; (ii) as políticas de diversidade nas organizações tem impactos na inserção de pessoas LGBTI+ nas organizações, mas tem sido pouco eficientes; (iii) lésbicas, gays e/ou bissexuais adotam estratégias para lidar com a discriminação, percebem que essas estratégias trazem para eles consequências contraditórias; (iv) a discriminação sexual é associada a outros fatores

de discriminação nas organizações; (v) há descompasso profissional e impactos subjetivos decorrentes da discriminação nas organizações; (vi) a violência contra pessoas LGBTQIA+ nas organizações assume diferentes formas.

A seguir apresenta-se primeiramente o que se identificou a respeito de cada um dos cinco temas anteriormente expostos, e na sequência o que se identificou sobre cada uma dessas seis constatações ou conclusões a respeito da inserção de pessoas LGBTI+ nas organizações.

Aspectos da subjetividade

Os aspectos da subjetividade de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho é uma temática trabalhada em 9 dos 24 artigos: Irigaray e Freitas, (2011); Irigaray e Freitas, (2013); Silva, Bastos, Lima, Ferraz e Cabral, (2013); Caproni Neto, Saraiva e Bicalho, (2014); Eccel, Saraiva e Carrieri, (2015); Souza, Martins e Souza, (2015); Vitoritti, de Andrade e de Carvalho Peres, (2016); Caproni Neto e Saraiva, (2018); Gomes e Felix, (2019). Tratam-se de pesquisas que descrevem aspectos gerais acerca da vida e experiência de lésbicas, gays, e/ou bissexuais nas organizações de trabalho. Analisam a forma como o trabalhador ou a trabalhadora vive e entende a realidade em que está inserido, uma vez que, esta é perpassada por um marcador social que é a orientação sexual. Além disso, também investigam os modos de autopercepção da pessoa LGBTQIA+ mediante sua orientação sexual e o seu contexto de trabalho, seu cargo e também sua representação para com os demais funcionários da empresa. Esses trabalhos evidenciam a existência de sofrimento no trabalho destas pessoas. Parte desses trabalhos focam especificamente nas estratégias que essa população utiliza para dar conta desses contextos de trabalho, por ser um tema especificamente abordado, optou-se por analiticamente separá-lo como um novo tema, que é apresentado a seguir.

Estratégias de “sobrevivência”

Dentre os artigos que abordam aspectos da subjetividade de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho, existem trabalhos que abordam aquilo que estas pessoas fazem para lidar com sua realidade de trabalho. Estes artigos procuram identificar e analisar aquilo que chamam de estratégias de “sobrevivência” de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho e correspondem a 2 dos 24 artigos: Souza, Bianco e Silva, (2016); Pompeu e Rohm, (2018). Tratam-se de pesquisas que se referem às diferentes formas de gerenciamento da identidade e da orientação sexual dos participantes da pesquisa, bem como os comportamentos e posturas adotados pelos trabalhadores para lidar com situações em que a discriminação sexual se faz presente em seu cotidiano. A nomenclatura utilizada para nomear esta seção dos temas é proveniente de um dos artigos aqui analisados: Irigaray e Freitas, 2013.

Formas de violência e discriminação

A temática das formas de violência e discriminação vivenciadas por lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho esteve presente em 8 dos 24 artigos analisados: Siqueira, Saraiva, Carrieri, Lima e Andrade (2009); Garcia e Souza (2010); Irigaray, Saraiva e Carrieri (2010); Caproni Neto e Saraiva (2013); Souza Junior, Cerquinho, Nogueira e Melo (2013); Souza e Pereira (2013); Carrieri, Souza e Aguiar (2014); Pompeu e Souza (2019). Tratam-se de pesquisas que expõem elementos do contexto de trabalho em que atuam pessoas LGBTI+ caracterizando como se dão as situações de discriminação e violência para com essa população de estudo. Esses trabalhos identificam e buscam analiticamente caracterizar diferentes formas de como a violência se faz presente, bem como de quem ela parte e a quem se dirige nas organizações.

A forma de violência mais recorrentemente identificada nestes trabalhos foi a chamada violência simbólica (Garcia & Souza, 2010, Caproni, et al, 2013, Carrieri, et al., 2014). É frequentemente manifestada por meio de piadas e “brincadeiras” (Irigaray, et al., 2010, Pompeu & Souza, 2019), sendo a discriminação e o assédio moral (Siqueira, et al., 2009, Garcia & Souza, 2010, Souza Júnior, et al., 2013), também apontados como ainda presentes nas organizações.

As pesquisas apontam que a violência é estrutural podendo partir de diferentes pessoas em diferentes cargos nas organizações (Siqueira, et al., 2009), inclusive de pessoas LGBTQIA+ (Souza & Pereira, 2013), e apontam ainda que pessoas que fogem a um padrão de heteronormatividade e que tenham características ditas afeminadas tendem a ser alvo mais frequente (Garcia & Souza, 2010, Souza & Pereira, 2013).

Políticas de diversidade nas organizações

A temática das políticas de diversidade nas organizações para promoção de inserção de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho é presente em 4 dos 24 artigos: Souza, Silva e Carrieri, (2012); Diniz, Carrieri, Gandra e Bicalho, (2013); Rohm e Pompeu, (2014); Santos, Silva e Cassandre, (2017). Tratam-se de pesquisas que se dedicam a identificar e compreender as políticas de promoção e aceitação da diversidade sexual dentro das organizações. Igualmente, mediante discurso dos participantes, é percebido em alguns casos o descompasso entre teoria e prática no que tange a tais políticas de diversidade sexual.

Carreira, crescimento profissional e/ou ascensão hierárquica

Carreira, Crescimento profissional e/ou ascensão hierárquica de lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho é uma temática abordada em 1 dos 24 artigos: Fraga, Prestes, Rocha-de-Oliveira, Medeiros e Feijó (2019). Trata-se de uma temática que analisa a trajetória de carreira, de progressão ou promoção, crescimento profissional de lésbicas, gays, e/ou bissexuais nas organizações de trabalho.

Apesar da divisão analítica em cinco temas aqui proposta, compreende-se que as temáticas listadas podem ser correlacionadas, de forma direta ou indireta, na evidência de contextos de trabalho em que prevalece a manifestação de alguma forma de discriminação em relação às pessoas lésbicas, gays e/ou bissexuais em organizações de trabalho brasileiras. Seu desdobramento analítico em cinco temas auxilia na identificação de que aspectos dessa realidade têm sido analisados nas pesquisas brasileiras, e começam a permitir um vislumbre do que já se evidenciou, e de possibilidades de novas perguntas que se pode explorar em relação à temática.

Assim como as temáticas dos artigos giram em torno de problemáticas similares, também os resultados evidenciados e as conclusões traçadas são consistentes entre si, não havendo resultados e conclusões contraditórias quando se analisa a totalidade dos artigos. Desta forma, também foram identificados e agrupados os principais temas observados nos resultados e, conseqüentemente, nas conclusões dos artigos, apresentam-se a seguir as seis constatações e conclusões identificadas a partir da análise dos 24 trabalhos aqui revisados:

A heteronormatividade é tomada como norma nas organizações

A heteronormatividade e seus desdobramentos são um dos principais resultados averiguados por meio da análise dos artigos. Há uma imposição da heteronormatividade e de uma dominação masculina nas organizações de trabalho, como apontado nos estudos de Irigaray e Freitas (2011), Cerquinho, et al., (2013), Souza e Pereira (2013), Eccel, et al., (2015) e Caproni Neto e Saraiva (2018).

As mulheres (lésbicas e bissexuais) e os homens com características tidas como afeminadas são os mais prejudicados dentro desta lógica. Neste sentido, é representativa afirmação de Oliveira (2017): “nessa lógica, onde os papéis sexuais definem o papel social, a bicha só pode ser feminina. O feminino é sempre menor” (Oliveira, 2017, p.103). O homossexual afeminado é inferiorizado diante dos demais que não apresentam esta característica.

É importante pontuar que os trabalhos aqui analisados evidenciam que a violência nas organizações de trabalho em relação a lésbicas, gays e bissexuais, parte tanto de heterossexuais como também de pessoas LGBTQIA+. Sobre o comportamento heteronormativo, Souza e Pereira (2013), concluem que “o heterossexismo não está presente apenas em pessoas culturalmente classificadas como heterossexuais, mas também é uma norma socialmente construída pelas relações de poder que também está presente naqueles que, a princípio, estariam subvertendo os padrões heterossexuais de comportamento” (Souza & Pereira, 2013, p. 100).

Entende-se por meio da análise dos artigos que a prevalência de uma cultura heteronormativa é responsável por parte da violência em relação as lésbicas, aos gays e aos bissexuais nas organizações de trabalho brasileiras. Via imposição de um comportamento heteronormativo ocorre discriminação sexual e inúmeras formas de manifestação, seja através de piadas homofóbicas, dos casos de assédio, da impossibilidade de desenvolver uma carreira promissora, ou até mesmo por meio da internalização da discriminação sexual e de suas consequências na subjetividade da população LGBTQIA+.

Políticas de diversidade nas organizações tem impactos na inserção de pessoas LGBTI+ nas organizações, mas tem sido pouco eficientes no Brasil

As políticas de diversidade nas organizações de trabalho importam. Seja a sua presença, a sua ausência, ou até mesmo a sua insuficiência. É um dado de pesquisa consistentemente evidenciado nos trabalhos aqui analisados visto que as políticas de diversidade executadas por organizações brasileiras/localizadas no Brasil têm se apresentado apenas parcialmente eficientes, apontando para um descompasso entre um discurso de valorização da diversidade sexual, pelo reconhecimento da necessidade de inclusão pelas organizações de trabalho e uma prática tímida, leniente, que não ultrapassa consistentemente o nível do discurso, como é evidenciado no trabalho de Diniz, et al. (2013) no qual concluem que, apesar de haver a inserção de políticas como essas nas organizações, é nítida a sua insuficiência, e denunciam; “ressaltamos, primeiramente, a perpetuação de violências e barreiras operadas contra os homossexuais nas organizações” (Diniz, et al., p. 109).

Desta forma, entende-se um descompasso entre teoria e prática no que tange às políticas de diversidade dentro das organizações. No entanto, é preciso reconhecer que a instauração, mesmo que falha destas políticas, já representa um avanço, uma vez que outros artigos aqui analisados revelam uma realidade de trabalho aversiva para lésbicas, gays e bissexuais em seus locais de trabalho. Isto se dá, pois este público não dispõe de políticas que apoiam a diversidade sexual em seus locais de trabalho. Sendo assim, a discriminação permanece presente nas organizações tornando os locais de trabalho hostis para os trabalhadores LGBTQIA+.

Estratégias para lidar com a discriminação são colocadas em prática por pessoas LGBTI+ nas organizações e trazem para elas consequências contraditórias

As estratégias para lidar com a discriminação também configuram importantes resultados e conclusões. Por meio dos artigos aqui analisados foi possível verificar que as lésbicas, os gays e os bissexuais adotam diferentes posturas em relação às violências sofridas nos seus locais de trabalho.

Pesquisas como a de Pompeu e Rohm (2018) e Irigaray e Freitas (2013), concluem que parte das lésbicas, dos gays e dos bissexuais vive o dilema profissional de assumir ou não a sua orientação sexual dentro da empresa em que trabalha e que essa espécie de conflito acaba resultando em diferentes posturas profissionais, sejam elas agressivas ou passivas. De acordo com Irigaray e Freitas (2013), os trabalhadores homossexuais assumidos apresentavam duas posturas distintas no ambiente de trabalho: de enfrentamento e luta por seus direitos; enquanto outros preferiam evitar conflitos. A partir desses dados pode se levantar o questionamento: quais são as razões que levam um trabalhador homossexual assumido adotar uma postura mais ativa, enquanto outro profissional também homossexual assumido evita conflitos profissionais desta ordem? Ademais, foi atestado por meio de outros que trabalhos que outros trabalhadores optam por ocultar sua orientação sexual dos colegas de trabalho. Isto se dá em vista da violência que ainda circunda as organizações de trabalho e a presença de políticas de diversidade fracas.

A discriminação sexual é associada a outros fatores nas organizações

A discriminação sexual associada a outros fatores de discriminação também se faz presente como um importante resultado que leva a conclusões dignas de nota. Dentre os trabalhos analisados, autores pontuaram em suas pesquisas que nos casos das mulheres a discriminação não se restringe apenas a orientação sexual, mas que as trabalhadoras também sofrem com a discriminação associada a outros fatores, como o gênero e a raça.

Essa forma de discriminação é apontada como mais um produto resultante de uma hierarquização social, onde os homens, ou o masculino, são dominantes em relação às mulheres, ou ao feminino (Zamboni, 2016). Isso é evidenciado no discurso das trabalhadoras lésbicas e bissexuais, que, segundo Irigaray e Freitas (2011), sofrem uma dupla discriminação - gênero e orientação sexual. Os autores ainda assinalam que essa discriminação pode ser intensificada se outros fatores forem somados, tais como raça, perfil socioeconômico e padrões estéticos.

Há descompasso profissional e impactos subjetivos decorrentes da discriminação

Para além dos resultados e das conclusões elencadas anteriormente, pode-se afirmar que, de forma geral, todos os trabalhos apontam a questão de que esses trabalhadores precisam realizar ações e/ou adotar estratégias que demandam esforço adicional em relação a trabalhadores em situação de não discriminação para atingir sucesso, crescimento profissional, ou até mesmo para serem respeitados nas organizações. Badgett (1997), já pontuava que nos Estados Unidos o trabalhador homossexual recebia um salário inferior ao trabalhador heterossexual apesar de realizarem as mesmas atividades, os trabalhos aqui analisados evidenciam que ocorre situação semelhante em organizações brasileiras.

Por fim, verificou-se através das pesquisas analisadas um descompasso profissional entre os trabalhadores heterossexuais e os trabalhadores com outras orientações sexuais e que isso pode ser manifestado de diferentes formas. De forma comum, todas as pesquisas demarcam em suas conclusões a existência, a permanência e a influência das inúmeras faces da discriminação sexual.

A violência contra pessoas LGBTI+ nas organizações assume diferentes faces

As faces da violência representam os principais e mais recorrentes resultados das pesquisas aqui analisadas. A escolha por apresentar esta temática apenas posteriormente às demais permite refletir como cada uma delas é causa ou efeito da discriminação sexual.

Os trabalhos exploram como a violência se faz presente nas organizações de trabalho de forma simbólica ao ser manifestada por meio de piadas e brincadeiras. De acordo com Duarte e Duarte (2016) o humor nas organizações pode ser utilizado de diversas formas para melhorar o ambiente de trabalho, trazer motivação, dentre outros benefícios para os trabalhadores e para a organização. Todavia, conforme os trabalhos de Irigaray, et al., (2010) e Pompeu e Souza (2019), o “humor” relacionado a lésbicas, gays e bissexuais é utilizado como ferramenta de repressão. Ou seja, ao considerar o padrão heteronormativo e sua consistente presença nas organizações de trabalho, o que há é uma repressão daquilo que supostamente foge à norma padrão, fazendo com que os trabalhadores com diferentes orientações sexuais não se sintam parte da sociedade e, conseqüentemente, da organização onde trabalham. Ou até mesmo resultando na réplica da violência entre os próprios pares, como o caso da discriminação entre pessoas LGBTQIA+.

A ausência de políticas organizacionais no combate à discriminação apenas reforça a presença de inúmeras formas de violência contra as lésbicas, os gays e os bissexuais nas organizações de trabalho, da mesma forma que uma implementação rasa e falha não é capaz de fazer cessar discriminação sexual. Assim, os trabalhadores que sofrem violência precisam tomar decisões quanto a estes comportamentos. Sejam posturas ativas e agressivas, ou posturas passivas e de silêncio frente ao assédio, ou até mesmo o sigilo total sobre sua orientação sexual e vida pessoal como forma de evitar perseguições.

Considerando essas questões, entende-se a dificuldade de crescimento e ascensão profissional destes. Torna-se duplamente custosa a possibilidade de desenvolvimento da carreira, o que se intensifica ao analisar a presença de outros marcadores sociais.

Inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras: como já se pesquisou?

Foi possível observar no que tange aos procedimentos metodológicos adotados nos 24 estudos analisados que todos se tratam de pesquisas realizadas a partir de abordagem qualitativa de pesquisa, tendo sido detalhados os seguintes desenhos de pesquisa: a maioria dos trabalhos assume um desenho de pesquisa do tipo estudo de caso único, sendo presentes também a teoria fundamentada, o método biográfico, pesquisas de campo exploratórias, pesquisas de campo descritiva-qualitativas.

Com relação aos procedimentos utilizados para o acesso a informações, prevalece a utilização de entrevistas individuais únicas e de corte transversal, em que a coleta de informações é realizada em um único contato com cada participante/entrevistado. Foram observados os seguintes procedimentos técnicos: das 24 pesquisas analisadas, 11 utilizaram a entrevista semiestruturada individual de corte transversal como instrumento para a coleta de dados; duas utilizaram a história de oral, duas a entrevista focal, e duas a prática de observação com manutenção de diário de campo também foram mencionados. Os demais instrumentos listados a seguir foram utilizados em apenas um estudo cada: entrevistas semiestruturadas em grupo; entrevistas semiestruturadas em casal; pesquisa documental; estudo baseado em histórias de vida; aplicação de questionário com questões abertas; aplicação de questionário dividido em dois polos com questões estruturais e metodológicas.

Já em relação aos procedimentos técnicos de análise dos dados identificou-se que foi utilizada análise de conteúdo em 9 artigos, análise de discurso em 5 artigos, análise de discurso foucaultiana em 4 artigos, análise crítica do discurso em 2 artigos, e análise de genealogia (método criado por um dos autores em sua tese de doutorado) e a teoria fundamentada, na versão de Charmaz (2014), presente em 1 artigo.

Interessante pontuar que mesmo se declarando como pesquisas qualitativas, grande parte dos procedimentos de coleta utilizados tratam-se de metodologias que buscam uma certa neutralidade e distanciamento entre pesquisador e participantes de pesquisa, esse caráter de neutralidade se faz presente também numa busca de realizar análises objetivas (como no caso da análise de conteúdo), bem como uma não intervenção no campo em estudo, o qual se visa explorar e descrever. É importante ressaltar que a característica mais qualitativa dessas pesquisas se encontra em alguns trabalhos na utilização de técnicas de análise mais críticas à forma cientificista de produção de conhecimento como as análises de discurso, críticas e as análises de embasamento foucaultiano.

Verifica-se aqui que, em seu estado atual, a pesquisa acadêmica nas áreas de Psicologia e Administração sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras privilegiou até o momento a utilização de metodologias de pesquisa não interventivas, individuais e pontuais (recorte temporal transversal, com coleta única),

e identifica-se assim uma lacuna na pesquisa que aponta para a possibilidade de realizar pesquisas-ação sobre a temática, análise de intervenções, mesmo práticas clínicas e sócio clínicas do trabalho que tenham espaço para elaborações coletivas com os participantes.

Quanto aos participantes, os 24 estudos aqui analisados tiveram a participação de 472 pessoas que contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas. Na descrição do processo metodológico elaborado em cada uma das pesquisas há informações acerca dos participantes, todavia, em alguns estudos os participantes foram generalizados e descritos apenas como “homossexuais” ou “pessoas com comportamento homossexual”, sem uma especificação de identidade de gênero ou de orientação sexual propriamente dita. Já em outros estudos não há uma especificação das orientações sexuais de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Essa ausência ou generalização prejudica o acesso e análise sobre as condições específicas de inserção de cada grupo de diversidade sexual (L, G, B, T, Q, I, A ...). Esta constatação aponta para a necessidade de recomendação de um cuidado na construção dos relatos de pesquisa sobre a população LGBTQIA+, para que os pesquisadores relatem de forma mais específica a caracterização da população em estudo, para que se possa tomar estudos como referência e realizar generalizações teóricas (ainda que as estatísticas possam também ser interessantes).

Ainda sobre às populações estudadas: por meio da análise realizada, constatou-se que a maior parte dos participantes das pesquisas são gays. Isto é, dos 24 artigos analisados, 10 abordam exclusivamente gays como participantes para a pesquisa, enquanto apenas 3 abordam exclusivamente as lésbicas como participantes para a pesquisa e não há nenhum artigo cujo público alvo de seja especificamente pessoas bissexuais. Os demais artigos possuem enquanto público específico de participantes gays e lésbicas juntos, contabilizando 2 referências; já as pesquisas com termos mais abrangentes, tais como “pessoas homossexuais”, ou com “comportamento homossexual”, ou até mesmo em termos como “não-heterossexuais”, contabilizam 9 referências. Verifica-se assim que a publicação nacional sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras têm prioritariamente sido realizada sobre a situação de trabalho e subjetividade de gays (homens homossexuais), ao passo que estudos sobre lésbicas e sua situação específica no trabalho são ainda poucos.

Quanto às profissões, categorias profissionais e cargos dos participantes das pesquisas, tem-se que do total de 472 participantes dos 24 artigos analisados, 10 artigos apresentam seus participantes de forma detalhada no que concerne às informações acerca de suas profissões, categorias profissionais e cargos ocupados, outros 10 apresentam essa informação de maneira generalizada e 4 artigos não apresentam nenhum dado a respeito. Apontamos essa constatação com preocupação, visto que defendemos ser importante conhecer como diferentes contextos de trabalho se relacionam com a situação de trabalho e inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras, uma vez que o cargo ou função que se ocupa/desempenha numa mesma organização pode apresentar contextos de trabalhos diferentes em termos de discriminação.

Quanto às organizações que já foram estudadas identificou-se que a inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras tem sido prioritariamente investigada em empresas privadas. Dos 24 artigos analisados, 20 apresentam informações que permitem identificar ao menos as áreas de atuação das organizações estudadas: são mais presentes estudos no setor bancário e áreas relacionadas ao direito, à educação e à saúde.

Inserção de lésbicas, gays e bissexuais em organizações de trabalho brasileiras: qual o contexto de produção das pesquisas?

Ao analisar as áreas de publicação verificou-se que grande parte das referências são provenientes de estudos realizados em Administração. Dos 24 artigos analisados, 18 são da área de Administração; os outros 6 são oriundos de estudos realizados na área de Psicologia.

Com relação aos autores das pesquisas, foi verificada a participação de 45 pesquisadores diferentes sendo 24 homens e 21 mulheres ao todo. No tocante a instituição de filiação dos autores, foram constatadas 21 instituições diferentes. Deste total, 15 universidades públicas, 5 universidades particulares e 1 instituto de pesquisa.

Finalizando os dados acerca dos autores identificou-se que grande parte dos pesquisadores possui como formação em nível de Doutorado em Administração ou Doutorado em Psicologia. Foi contabilizado também diversos mestres em Administração (a maioria), e, em menor número, mestres em Educação, Linguística, Medicina, Comunicação e Engenharia de Produção.

Das 24 pesquisas aqui analisadas, apenas 3 apresentam dados sobre financiamento, o qual foi realizado por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), esse dado apenas reforça a importância do financiamento (via CNPq/e ou outras instituições) para a realização de novas pesquisas no Brasil. Para além deste dado, foi averiguado que 17 das 24 pesquisas analisadas foram desenvolvidas em Instituições de ensino, Universidades - sendo 9 instituições públicas e 8 instituições privadas -; já as outras 7 pesquisas foram desenvolvidas no âmbito de Associações, como por exemplo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD).

Por fim, analisando as revistas de publicação dos estudos selecionados, foi identificada a publicação sobre a temática em 17 revistas diferentes. As revistas *Organizações & Sociedade* (classificação A2) e *Psicologia Política* (classificação B2) são as possuem maior número de publicações dentre as referências selecionadas, 3 artigos cada. Ademais, foi consultada a avaliação das revistas e verificou-se que: dos 24 artigos, 10 foram publicados em revistas de avaliação A2; 1 artigo foi publicado em uma revista de avaliação B1; 8 artigos foram publicados em revistas de avaliação B2; 2 artigos foram publicados em revistas de avaliação B3; e por fim, 3 artigos foram publicados em revistas de

avaliação B4. Esses dados são importantes para realizar uma análise acerca da relevância das pesquisas sobre a temática em questão. Desta forma, verifica-se que a temática sobre inserção de lésbicas, gays e bissexuais nas organizações de trabalho brasileiras, apesar de recente, tem ganhado força.

Conclusões, considerações finais e agenda de pesquisa

Seguindo o método de agenda de pesquisa presente no estudo de Coura, de Freitas Dias, Athayde, Demo, e Costa (2020), a presente seção irá expor as conclusões provenientes dos resultados obtidos e expor também sugestões de pesquisas sobre a temática em evidência.

Sobre a publicação dos estudos, alega-se que a produção de pesquisas sobre esta temática em específico é relativamente recente, iniciando em 2009 e com pico de publicação em 2013 e uma nova ascensão nos anos de 2018 e 2019, apresentando relevância no cenário nacional e internacional.

Há a necessidade de abordar esta temática a partir de outros métodos que vão para além do estudo de caso, uma vez que não foram identificadas pesquisas de natureza quantitativa sobre este tema, por exemplo. Outra possibilidade consiste em desenvolver pesquisas sobre a presente temática a partir de outros métodos que proporcionam uma generalização ou mesmo dados estatísticos e epidemiológicos sobre a realidade desta população e sua condição de saúde e qualidade de vida no trabalho.

Os estudos apontam para o descompasso profissional, a dificuldade aceitação e crescimento na organização, bem como os conflitos destes trabalhadores em assumir ou não sua orientação sexual no seu trabalho, mediante aversão resultante da violência para com orientações sexuais diferentes da heterossexualidade nos seus respectivos locais de trabalho.

Mais uma problemática identificada é o descompasso entre “teoria” e “prática” das políticas de diversidade dentro das organizações. De forma explícita, os estudos que investigam este tópico expõem que essas políticas são insuficientes. Portanto, é viável questionar como se dá a constituição e a implementação dessas políticas de diversidade dentro das organizações configurando uma maneira de compreender a causa de sua insuficiência.

Outra questão relevante é a imposição dos ideais relativos à masculinidade e, conseqüentemente, a heteronormatividade. Isto é, como já descrito, essa imposição é aversiva e causa sofrimento a essa população; e aqui se destaca que este sofrimento é intensificado de forma geral no caso das mulheres e no caso dos homens afeminados. Logo, é imprescindível considerar enquanto futuras pesquisas, de que maneira se dá a trajetória profissional de cada uma dessas identidades, considerando os impasses resultantes dos diferentes marcadores sociais que permeiam a vida destas trabalhadoras e destes trabalhadores.

Com relação aos participantes das pesquisas, foi verificado que os gays constituem o público mais pesquisado, ao passo que existem poucos estudos sobre lésbicas e que não há nenhum estudo exclusivo sobre bissexuais nas organizações de trabalho. A partir disso, destaca-se a importância de produzir estudos na área organizacional, que contemplem outras populações, além dos gays, dentro da comunidade LGBTQIA+.

Outro dado importante acerca dos participantes da pesquisa está relacionado à ausência de detalhamento no relato das pesquisas referentes às suas profissões/cargos/etc. Entende-se através destas pesquisas, que o que acontece com as lésbicas, os gays e os bissexuais é independente de sua profissão, categoria profissional, cargo na organização, entre outros. Os trabalhos até aqui publicados parecem concordar que esse público enfrenta discriminação, mas não se pode assumir que as dificuldades encontradas se colocam de maneira semelhante a todas as pessoas LGBTQIA+ em qualquer organização, profissão, cargo, ou posição hierárquica. Por isso, aponta-se para a necessidade de realizar pesquisas que compreendam as particularidades e peculiaridades (i) dos diferentes contextos de trabalhos, (ii) de pessoas com diferentes identidades LGBTQIA+, em (iii) diferentes organizações de trabalho.

Por fim, se aponta para o fato de que a maior parte dos estudos analisados são provenientes da área da administração, constatando um baixo número de estudos sobre a inserção de lésbicas, gays e bissexuais nas organizações de trabalho a partir de um olhar da psicologia. Considerando este dado, propõe-se que, a partir da psicologia, poderiam ser realizados novos estudos que contemplassem como a vivência em diferentes contextos de trabalho se relacionam com a produção de subjetividade, saúde, adoecimento, prazer e sofrimento desses diversos trabalhadores, bem como investigassem impactos da LGBTQIA+fobia presente nas organizações na subjetividade desta população; investigação da réplica do comportamento heteronormativo por parte de pessoas LGBTQIA+ nas organizações de trabalho; investigação da causa das posturas agressiva e passiva dos trabalhadores LGBTQI+ diante da violência presente nas organizações; dentre outras possibilidades. Pontua-se a necessidade de uma agenda de pesquisa em psicologia que caminhe no sentido de identificar e desenvolver práticas de atuação a partir da psicologia que colaborem no estabelecimento de contextos de trabalhos mais inclusivos, seguros e democráticos.

Já em relação às possibilidades de pesquisa na área da administração é possível destacar a investigação sobre as políticas de diversidade; investigação da qualidade de vida no trabalho de pessoas LGBTI+; além de pesquisar como se dá a relação entre orientação sexual e trabalho em categorias profissionais não tão formais que estão além daquelas citadas nesta pesquisa. Enfim, destaca-se aqui também a necessidade de ser pensar em práticas inclusivas a partir da área da administração, ou seja, pensar de que maneira a área da administração pode colaborar para a construção e a consolidação de contextos organizacionais livres da discriminação sexual.

REFERÊNCIAS

- Badgett, M. L. (1997). Vulnerability in the workplace: evidence of anti-gay discrimination. **Angles: The Policy Journal of the Institute for Gay and Lesbian Strategic Studies**, 2(1), 1-4.
- Barreto, A., Araújo, L. & Pereira, M. (2009). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo.
- Bento, B. A. M. (2008). **O que é transexualidade** (1ª ed.). Brasiliense.
- Caproni Neto, Henrique Luiz, & Saraiva, Luiz Alex Silva. (2013). Violência simbólica nas trajetórias profissionais de homens gays de Juiz de Fora. **Revista Psicologia Política**, 13(26), 93-110. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000100007
- Caproni Neto, H. L., & Saraiva, L. A. S. (2018). Masculinidades, Trabalho e Reprodução de Preconceitos: Um Estudo com Trabalhadores Gays, Lésbicas e Bissexuais. **Revista de Administração IMED**, 8(1), 191-215. <https://doi.org/10.18256/2237-7956.2018.v8i1.2201>
- Caproni Neto, H. L., Saraiva, L. A. S., & Bicalho, R. A. (2014). Diversidade sexual nas organizações: um estudo sobre coming out. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, 8(1), 86-103. <https://doi.org/10.12712/rpca.v8i1.316>
- Carrara, S. L. (2019). O movimento LGBTI no Brasil, reflexões prospectivas. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, 13(3). <http://doi.org/10.29397/reciis.v13i3.1866>
- Carrieri, A. P., Souza, E. M., & Aguiar, A. R. C. (2014). Trabalho, violência e sexualidade: estudo de lésbicas, travestis e transexuais. **Revista de Administração Contemporânea**, 18(1), 78-95. <http://doi.org/10.1590/S1415-65552014000100006>
- Coura, K., Dias, G., Athayde, A., Demo, G., & Costa, A. (2020). Saturado, maturado ou em ascensão? Por qual caminho permeiam as bibliometrias da área de Gestão de Pessoas? **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)** | ISSN-e: 2237-1427, 10(1). <https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/42217>
- Diniz, A. P. R., Carrieri, A. P., Gandra, G., & Bicalho, R. A. (2013). Políticas de diversidade nas organizações: as relações de trabalho comentadas por trabalhadores homossexuais. **Revista Economia & Gestão**, 13(31), 93-114. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2013v13n31p93>
- Duarte, S. R., & Duarte, L. C. R. P. (2016). O humor nas organizações: Um estudo epistemológico. **Revista Hospitalidade**, 13(2), 336-357. <https://revhosp.org/hospitalidade/article/view/664>
- Eccel, C. S., Saraiva, L. A. S., & Carrieri, A. P. (2015). Masculinidade, autoimagem e preconceito em representações sociais de homossexuais. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.12712/rpca.v9i1.465>
- Fraga, A. M., Prestes, V. A., Rocha-de-Oliveira, S., Medeiros, I. B. D. O., & Feijó, C. D. S. (2019). " Para além do arco-íris": trajetórias de carreira de casais homossexuais. **Revista psicologia organizações e trabalho**. Brasília. Vol. 19, n. 3 (jul./set. 2019), p. 662-670. <https://doi.org/10.17652/rpot/2019.3.16469>

Franco, P. P., Bruning, C., & Walger, C. de S. (2022) Assédio Moral em Organizações de Trabalho: uma revisão de literatura sobre possibilidades de intervenção. **XI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD - EnEO 2022**.

Galeão-Silva, L. G. G., & Alves, M. A. (2002). A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, 44(3), 20-29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000300003>

Galvão, T. F., Pansani, T. D. S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 24, 335-342. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222015000200335

Garcia, A., & Souza, E. M. (2010). Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de homossexuais masculinos no setor bancário. **Revista de Administração Pública**, 44(6), 1353-1377. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122010000600005>

Gomes, R., & Felix, B. (2019). O 'Self' no Armário: Uma Teoria Fundamentada sobre o Silêncio de Gays e de Lésbicas no Ambiente de Trabalho. **Cadernos EBAPE.BR**, 17(2), 375-388. <https://doi.org/10.1590/1679-395174796>

Irigaray, H. A. R., & Freitas, M. E. (2011). Sexualidade e organizações: estudo sobre lésbicas no ambiente de trabalho. **Organizações & Sociedade**, 18(59), 625-641. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302011000400004>

Irigaray, H. A. R., Saraiva, L. A. S., & Carrieri, A. D. P. (2010). Humor e discriminação por orientação sexual no ambiente organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, 14(5), 890-906. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000500008>

Irigaray, H. A., & Freitas, M. E. (2013). Estratégia de sobrevivência dos gays no ambiente de trabalho. **Revista Psicologia Política**, 13(26), 75-92. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2013000100006

Oliveira, M. R. G. (2017). **O Diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**, [tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pompeu, S. L. E., & Rohm, R. H. D. (2018). Gerenciamento da Identidade e Estratégias de Enfrentamento da Discriminação no Trabalho Usadas por Mulheres Homossexuais. **Revista ADM. MADE**, 22(3), 1-21. <https://doi.org/10.21714/2237-51392018v22n3p001021>

Pompeu, S. L. E., & Souza, E. M. D. (2019). A discriminação homofóbica por meio do humor: naturalização e manutenção da heteronormatividade no contexto organizacional. **Organizações & Sociedade**, 26(91), 645-664. <https://doi.org/10.1590/1984-9260912>

Reis, T. (2018). **Manual de comunicação LGBTI+** (2ª ed.) [Manual]. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/ GayLatino. <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>

Rohm, R. H. D. & Pompeu, S. L. E. (2014). A Homofobia como um fator determinante nas práticas discriminatórias para a produção de subjetividades: um estudo com pessoas homossexuais em empresas do Rio de Janeiro. **Revista Psicologia Política**, 14(30), 347-365. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200009

- Santos, N. S., Silva, L. F. M., & Cassandre, M. P. (2017). Quem Disse Berenice, Que Ser Gay É Ser um Bom Vendedor de Lojas de Shopping?. **Revista de Carreiras e Pessoas**, 7(3), 88-112. <https://doi.org/10.20503/recape.v7i3.32513>
- Silva, A., Bastos, G. M. F., Lima, T. C. B., Ferraz, S. F. S., & Cabral, A. C. A. (2013). Sentido do trabalho e diversidade: um estudo com homossexuais masculinos. **Revista ADM.MADE**, 17(2), 85-105. <http://periodicos.estacio.br/index.php/admmade/article/view/515>
- Siqueira, M. V. S., & Zauli-Fellows, A. (2006). Diversidade e identidade gay nas organizações. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21552>
- Siqueira, M. V. S., Saraiva, L. A. S., Carrieri, A. D. P., Lima, H. K. B. D., & Andrade, A. J. D. A. (2009). Homofobia e violência moral no trabalho no Distrito Federal. **Organizações & Sociedade**, 16(50), 447-461. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302009000300003>
- Souza Júnior, A. A., Cerquinho, K. G., Nogueira, R. J. D. C. C., & de Melo, D. R. A. (2013). Aspectos da dominação masculina no assédio moral ao profissional homossexual no polo industrial de manaus. **Pensamento & Realidade**, 28(1). <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/15721/11785>
- Souza, E. C. P., Martins, C. B., & Souza, R. B. (2015). As representações sociais de secretários executivos gays: questões de gênero e diversidade no trabalho. **Gestão & Conexões**, 4(1), 116-139. <http://www.periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/8283> <https://doi.org/10.13071/regec.2317-5087.2014.4.1.8283.116-139>
- Souza, E. M. D., Silva, A. R. L. D., & Carrieri, A. D. P. (2012). Uma análise sobre as políticas de diversidade promovidas por bancos. **Psicologia & Sociedade**, 24(2), 315-326. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200009>
- Souza, E. M., & Pereira, S. J. N. (2013). (Re)Produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. **Revista de Administração Mackenzie**, 14(4), 76-105. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000400004>
- Souza, E. M., Bianco, M. F., & Silva, P. O. M. (2016). Análise arqueológica das estratégias utilizadas por homossexuais no trabalho bancário. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, 3(6), 13-65. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/2520>
- Supremo Tribunal Federal. (2013, 20 de maio). **Resolução sobre casamento civil entre pessoas do mesmo sexo é aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça** [Notícia]. Recuperado em: <https://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalDestaques&idConteudo=238515>
- Supremo Tribunal Federal. (2019, 13 de junho). **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa**. [Notícia]. Recuperado em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>
- Vitiritti, B., de Andrade, S. M. O., & de Carvalho Peres, J. E. (2016). Diversidade sexual e relações profissionais: concepções de médicos e enfermeiros. **Temas em Psicologia**, 24(4), 1389-1405. <https://doi.org/10.9788/TP2016.4-11>
- Zamboni, J. (2016). **Educação bicha: uma a(na[!])rqueologia da diversidade sexual** [tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9475_Educa%E7%E3o%20Bicha%20%5B%20TESE%20%5D.pdf

INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Data de aceite: 01/04/2024

Viviane Pedri

Servidora no Instituto Federal Catarinense. Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville, Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação Joinville, SC., Brasil
Rosânia Campos

Rosânia Campos

Doutora. Universidade da Região de Joinville, Programa de Pós-Graduação em Educação
Joinville, SC, Brasil

RESUMO: A presente pesquisa teve o objetivo de investigar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense que favorecem a inclusão e a permanência, deste público, na educação superior. A pesquisa de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de estudos documentais e de campo junto a estudantes com deficiência que cursavam a educação superior, no Instituto Federal Catarinense, que conta com 15 *campi*, distribuídos no estado de Santa Catarina. Para isso foram realizadas entrevistas

com os estudantes, seguindo-se um roteiro semiestruturado e que devido ao contexto de pandemia ocorreram de modo *on-line*. As entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas, sendo que as categorias de análises foram definidas observando a recorrência das respostas, tendo por base teórica pesquisadores críticos do campo da educação e da educação especial. Os resultados evidenciam que para os participantes, o acolhimento institucional, a ação docente, o serviço do atendimento educacional especializado, entre outros, são consideradas ações essenciais para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Contudo, também mostram que apesar das ações institucionais auxiliarem e muito no ingresso e permanência, ainda não existe uma clara compreensão da política de inclusão e muitas das ações ainda são compreendidas como isoladas, como suporte e não como integradas a um currículo que defende a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão no Ensino Superior; Políticas de Inclusão nos Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão de pessoas com deficiência na educação regular em nosso país apresenta avanços e retrocessos. Essa luta, teve seu início marcado por movimentos nacionais e internacionais que datam desde a Carta das Nações Unidas (1945), período de pós-guerra, em que países aliados fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU), e se comprometeram a manter a paz mundial, bem como, a defender os direitos humanos e à dignidade de vida humana.

De forma mais objetiva, na década de 1990, a educação, principalmente nos países capitalistas periféricos foi considerada como ‘eixo da transformação produtiva com equidade’ (CEPAL, 1991), e também um ‘tesouro’, conforme o Relatório Delors *et al.* (1998), pois, novas conferências foram organizadas. Deste modo, dentre a sequência de movimentos, destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994), considerada o marco de uma política de educação inclusiva no Brasil, vista numa perspectiva inclusiva e da qual resultou o importante documento norteador; “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-E), publicada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2008).

Não obstante, se no campo da educação básica é possível observar vários movimentos sociais e legislativos na busca pela inclusão, o mesmo não pode ser dito em relação à inclusão no nível superior, isto é, a inclusão ainda não é lugar-comum nesses espaços. De acordo com Yngaunis (2022), os índices disponíveis nas sinopses estatísticas do INEP, indicam que em 2018, foram registrados no censo, o número de 45.966 estudantes com deficiência, matriculados em cursos de Graduação Presencial e na modalidade EAD, já em 2019, foram 50.683 estudantes com deficiência matriculados, e em 2020, totalizou 59.001 estudantes, o que representa um crescimento de quase 28,5% no período de 2018 a 2020. Esse aumento não pode ser desconsiderado, no entanto, ao se analisar o número total de matrículas no ensino superior, em relação ao número de sujeitos, público-alvo da educação especial, verifica-se que menos de 1% do total de matrículas no ensino superior corresponde a esse público.

Assim, considerando-se as ações governamentais direcionadas às instituições federais de ensino superior, desenvolvidas sobretudo no período dos governos populares, questiona-se quais os impactos dessas ações no momento atual, isto é, passados mais de 10 anos, desde o primeiro¹, programa instituído. Desse modo, esse artigo procura discutir como os estudantes com deficiência, que frequentam instituições públicas federais, vivenciam seu processo educativo, ou seja, sob a perspectiva dos estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense que favorecem a sua inclusão e permanência.

Para tanto, o artigo está organizado em três seções. Inicia-se com uma discussão sobre a educação especial no ensino superior, como o que está proposto para esse nível de ensino; posteriormente apresenta-se os procedimentos metodológicos e os sujeitos participantes da pesquisa; e por fim, os resultados obtidos, bem como as considerações finais.

Educação inclusiva no ensino superior

Os processos de inclusão ainda são desafios para nossa sociedade e no campo educativo não é diferente. São muitos os obstáculos que, por vezes, impossibilitam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas e universidades. E, ainda que a inclusão não seja uma questão consolidada nos ambientes educativos é importante destacarem-se as ações, programas e iniciativas que procuram avançar, nessa perspectiva inclusiva. De modo específico, as instituições federais, tiveram aportes técnicos e financeiros para definirem e consolidarem uma política considerada de educação inclusiva.

Desse modo, é possível citar o ‘Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior’ (2005), desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESU) em parceria com a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)², que teve por finalidade criar e consolidar os Núcleos de Acessibilidade³ nas instituições federais. O objetivo principal desses núcleos seria disseminar uma cultura institucional inclusiva; promover ações na identificação e eliminação das diversas barreiras e favorecer a plena participação educacional e social dos estudantes com deficiência neste nível de ensino.

Em outras palavras, o Programa Incluir foi elaborado, tendo em vista, os movimentos e acordos mundiais, em prol de uma educação igualitária e de direito a todos. De acordo com o ‘Documento Orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior’ (BRASIL, 2013, n.p.);

O presente documento objetiva orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA INCLUIR – ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR).

Conforme Pereira e Chahini (2018), inicialmente (2005 – 2011), foram lançados editais com aportes orçamentários⁴, com a finalidade de que as instituições federais, como as universidades e institutos, participassem e aderissem à proposta de instituírem os Núcleos de Acessibilidade, o que ocorreu, pois já em 2012, todos os Institutos Federais (IFs) tinham aderido ao Programa e com isso, os editais, foram extintos.

Essas ações impulsionaram a política numa perspectiva inclusiva e resultaram em avanços para o atendimento das necessidades educativas de estudantes com deficiência. Destaca-se, dentre outros serviços⁵, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma das propostas contempladas na PNEE-E (BRASIL, 2008). Importante lembrar que, o AEE é um serviço de apoio, complementar⁶ e não substitutivo ao ensino regular. Além disso, ele está disposto desde a publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, no artigo 4º, sendo ofertado aos estudantes com deficiência;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Outra importante questão, refere-se à condução e à efetivação do atendimento às necessidades educativas de estudantes com deficiência, que diz respeito ao professor de AEE. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais do AEE, é exigida formação específica que habilite o docente para o exercício na educação especial, consoante ao disposto, citamos o artigo 13º, em que constam as atribuições do professor de AEE:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009 p. 3).

Contudo, ainda, referindo-se a formação docente, de acordo com Michels (2011), as universidades têm habilitado profissionais numa visão homogeneizante, categorizante, com viés médico pedagógico, seguindo a lógica capitalista. Nessa perspectiva verifica-se um paradoxo, pois a formação com viés clínico, com enfoque para o corpo (biológico), nega a construção (social) do processo de aprendizagem como sendo de todos os envolvidos, remetendo à meritocracia, responsabilizando o estudante pelo seu sucesso ou insucesso escolar, tornando assim, esse viés questionável no alcance de uma educação inclusiva e mais igualitária.

Além disso, também é importante considerar que uma das estratégias do capitalismo é também responsabilizar o professor por buscar e solucionar as demandas emergentes que o próprio capitalismo cria no interior das instituições de ensino, como se verifica:

[...] os discursos políticos sobre inclusão apontam um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação dos professores. Os discursos políticos sobre inclusão clamam por um novo padrão de aprendizagem, compatível com uma “sociedade da aprendizagem” (RANSON, 2001), e por métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por “organizações sociais”, com menor custo. Destacam ainda que os professores devem desenvolver um perfil de “protagonistas” e uma personalidade “pró-ativa”. (GARCIA, 2004). Tais ideias difundidas em torno das políticas de inclusão foram relativamente apropriadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar (GARCIA, 2017, p. 23).

Tendo em cena essas observações, ressalta-se que não é possível, como afirmou Garcia (2017), desconsiderar o que essas medidas repercutiram no cotidiano educacional e na vida de milhares de pessoas.

Assim, ainda em meio às contradições, verifica-se que importantes conquistas e avanços com relação à política de educação inclusiva tem ocorrido em nosso país. A mobilização social, a produção de documentos oficiais e norteadores têm possibilitado a efetivação de direitos e oportunizado o acesso a níveis cada vez mais elevados na educação aos estudantes com deficiência.

E, considerando esse percurso um tanto recente, cita-se o último Censo da Educação Superior no Brasil (INEP, 2019), que mostrou um aumento significativo nas matrículas de estudantes, público-alvo da educação especial, nos cursos de graduação, no período considerado entre 2009 e 2019⁷. Esse aumento nas matrículas é relevante, mas, indica um dos aspectos, com relação à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Ele não é um indicador da permanência e da conclusão do curso, considerada com êxito, o que ainda, têm-se por melhorar.

Contudo, pensar a inclusão no sistema educacional brasileiro ainda é um desafio, fato que se torna mais complexo quando se olha para o ensino superior. E mesmo, com os avanços tanto em termos legais, quanto conceituais e atitudinais não é possível afirmar que a inclusão de sujeitos com deficiência ocorra frequentemente e sem turbulências. Em especial, porque no Brasil, o ensino superior não é ainda acessível a todos. A parcela de jovens que acessam e permanecem nesse nível de ensino é bem restrita. Desse modo, frisa-se que a inclusão de pessoas com deficiência, não implica apenas em eliminar barreiras arquitetônicas.

Diante do exposto, entende-se que ouvir os sujeitos com deficiência que acessam o ensino superior é algo importante tanto para oportunizar análises e reflexões sobre as políticas e metodologias já implementadas, como também para, a partir de suas vivências, pensar outros modos de ampliar e garantir esses sujeitos no ensino superior. Escutar esses sujeitos nos ajuda a problematizar as condições de acesso neste nível educativo, bem

como, discutir o que significa a universidade ser um espaço democrático, de produção de conhecimentos, com os quais, é possível combater preconceitos e discriminações.

E, no anseio por melhorar e aprimorar, considerando-se o que já se avançou numa perspectiva de educação inclusiva, traçou-se como objetivo nesse estudo: levantar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense, que favorecem a inclusão e a permanência, deste público, na educação superior.

Destaca-se que o IFC é uma das instituições públicas, localizada no Estado de Santa Catarina, que em conjunto com outras instituições integram a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Teve seu início marcado pela integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, que pertenciam a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (BRASIL, 2008). E, atualmente (2023), conta com 15 (quinze) *campi* distribuídos no Estado de Santa Catarina.

Na sequência, seguimos apresentando os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

Procedimentos Metodológicos

Esse estudo buscou levantar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense, que favorecem a sua inclusão e permanência na educação superior.

Assim, para a construção dos dados realizou-se entrevistas semiestruturadas com os estudantes com deficiência⁸ que cursavam a educação superior, na referida instituição. As entrevistas se deram de modo *on-line*, por meio da ferramenta *Google Meet*, devido ao contexto de pandemia, momento histórico vivenciado pela COVID-19. Para o registro das entrevistas foi utilizado um gravador (aplicativo de telefonia móvel), e posteriormente foram feitas as transcritas dessas entrevistas.

Destaca-se que, para um dos entrevistados, foi necessário adaptar a entrevista, de modo que, todas as respostas dadas pelo participante foram feitas por meio da escrita e não da verbalização. Essa foi uma solicitação que partiu do próprio participante, informando ter dificuldades na fala devido à deficiência (múltipla), e que por isso, optou por comunicar-se com o auxílio da tecnologia assistiva⁹: ferramenta *chat*.

Assim, dos 15 *campi* que constituem o IFC, 11 (onze) haviam estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação e que, por isso, poderiam compor a amostra da pesquisa. Contudo, 5 (cinco), foram os *campi* participantes, em que os estudantes preencheram os requisitos (Decreto nº 5.296/2004) e concederam a entrevista. Ressalta-se que a seleção dos estudantes participantes foi organizada por meio de seus cadastros e com o apoio da instituição.

Os dados das entrevistas foram tabulados observando-se a recorrência e similaridade das respostas. A partir disso, iniciou-se o movimento de análise, que foi subsidiada por teóricos do campo crítico da educação, em especial, teóricos que discutem políticas públicas e educação inclusiva. E, também se utilizou do método do materialismo histórico e dialético.

Sujeitos participantes da pesquisa

Estudar políticas públicas sempre é um desafio. Conforme Mainardes (2018), estudar políticas no contexto de influência é complexo, pois é necessário considerar a historicidade da política investigada, bem como, colocar em tela também as políticas similares e antecessoras, além de considerar as relações; internacional, global, nacional, local. De modo similar, estudar as políticas no contexto da produção do texto, não facilita a investigação; pois o investigador precisa ultrapassar a leitura ‘ingênuas’ dos textos e da própria política investigada. Não obstante, a análise do contexto da prática exige;

[...] reunir uma quantidade significativa de dados. A teoria da atuação e suas dimensões contextuais) contribui para a organização dos dados e para o refinamento da análise. Um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são “implementadas”, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretções. (MAINARDES, 2018, p.13).

Alertadas pelo autor, procura-se analisar o contexto da prática, o *locus* no qual as políticas são apropriadas. Desse modo, considera-se fundamental apresentar quem são os sujeitos que nos auxiliaram nesse processo. Para facilitar a leitura apresenta-se no quadro 1, os sujeitos, os tipos de deficiências e os cursos que frequentam:

ENTREVISTADOS	GÊNERO	COR	IDADE	TIPO DE DEFICIÊNCIA	COMO SE DEU A DEFICIÊNCIA
Estudante 1	Masculino	Branco	39	Auditiva e visual (Múltipla)	Auditiva (desde o nascimento) Visual (adquirida ao longo da vida)
Estudante 2	Feminino	Branca	24	Intelectual Leve	Desde o nascimento
Estudante 3	Feminino	Branca	22	Intelectual Moderada e Física (Múltipla)	Desde o nascimento
Estudante 4	Masculino	Pardo	21	Auditiva	Não soube especificar
Estudante 5	Feminino	Branca	26	Paralisia Cerebral (Múltipla)	Adquirida ao longo da vida

Quadro 1 – Estudantes com deficiência que cursam a graduação

Fonte: própria a partir da investigação

Como é possível observar no quadro acima, 2 (dois) participantes são do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. Todos com exceção de um (que se autodeclarou como pardo), são de cor branca. Os participantes compreendem a faixa etária entre 21 (vinte e um) e 39 (trinta e nove) anos. Em relação a raça, ainda que não seja objeto de estudo deste trabalho, é interessante observar que a proporção entre brancos e não brancos segue a lógica nacional, qual seja, sujeitos não brancos ainda têm menos acesso ao nível superior.

Sobre o tipo de deficiência, 3 (três) são estudantes com deficiência múltipla e os outros dois, intelectual e auditiva respectivamente. A maioria (3) adquiriu a deficiência desde o nascimento, outros 2 (dois) adquiriram ao longo da vida e 01 (um) dos estudantes não soube especificar. Ressalta-se que dentre os participantes, 1 (um) dos entrevistados (estudante 1) adquiriu um tipo de deficiência desde o nascimento e posteriormente adquiriu outro tipo de deficiência ao longo da vida.

Em relação ao perfil acadêmico desses estudantes, temos o seguinte quadro:

ENTREVISTADOS	CURSO	FASE	PARTICIPAÇÃO EM COTAS
Estudante 1	Licenciatura em Química	7º semestre	Não
Estudante 2	Licenciatura em Pedagogia	3º semestre	Não
Estudante 3	Engenharia de Alimentos	3ª semestre	Sim
Estudante 4	Tecnologia em Logística	1º semestre	Sim
Estudante 5	Licenciatura em Pedagogia	8º semestre	Não soube especificar

Quadro 2 – Perfil acadêmico dos participantes

Fonte: coleta de dados realizada entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022

Conforme é possível observar, tem-se estudantes com deficiência em diferentes cursos, abrangendo bacharelado, licenciatura e tecnólogo. Ainda de acordo com o relato dos estudantes, nenhum segue o curso conforme a matriz curricular proposta em seu período, como justificativas foi referido reprovação; abandono de curso; faltas por dificuldades em conciliar curso e trabalho; problemas de saúde em pessoa da família e matrícula em menos disciplinas.

Também variou o modo como cada participante ingressou na instituição. Apenas 1 (um) dos estudantes (estudante 3), entrou por cota para pessoa com deficiência em edital de cadastro reserva, outro (estudante 4), entrou por cota para pessoa de escola pública, baixa renda e preto, pardo e indígena, alegando não se inscrever na cota para pessoa com deficiência devido a burocracia, referindo-se à apresentação de laudos. Quanto aos demais: 1 (um) ingressou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1 (um) pelo cadastro reserva e outro (1) pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Ainda, de acordo com os estudantes, nenhum solicitou qualquer tipo de adaptação para participação nas formas de ingresso mencionadas e ocorridas na instituição IFC, e também não se recordam da instituição ter oferecido essa possibilidade. Esse dado já nos gerou várias inquietações, tais como: será que esses estudantes não possuem a concepção de sujeitos de direitos, isto é, será que a solicitação por adaptações pode ser compreendida como algo negativo em relação a sua capacidade? Será que socialmente já conseguimos consolidar a lógica do direito, superando a lógica do favor e/ou da beneficência? Essas questões foram também norteadoras para nossas análises e questionamentos, conforme procuramos apresentar na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como anunciado no início do artigo, existem dispositivos legais no direcionamento de ações e programas que são implementadas nas Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de promover a permanência de estudantes com deficiência nessas Instituições. No entanto, entre o proclamado e o vivido existem muitos fatores, dentre eles, como as políticas e/ou dispositivos legais são apropriados nas instituições, ou seja, como a política acontece no contexto da prática? E, considerando essa questão é que a investigação foi desenvolvida, sendo que, inicialmente foi questionado aos estudantes como se sentiam no espaço educacional, e de acordo com a Estudante 2:

Eu me sinto muito acolhida, por eles, pelas merendeiras, professores, pelos colegas, porque na escola particular, municipal e estadual, eu sofria muito preconceito e bullying nas escolas normais. (E no IFC) Mudou muito a minha vida, porque eu sentia assim um alívio sabe? Tirei um peso das minhas costas e o pensamento ruim ficou lá pra trás, lá no passado, (o IFC é) como se fosse uma segunda família, sabe? me sinto muito bem ali, acolhida e recebida pelos professores e pelos colegas também. (ESTUDANTE 2).

A fala da estudante indica que superar barreiras para a efetivação de uma educação especial não pode ser compreendida apenas como modificações arquitetônicas. Em sua fala o que fica evidente são as atitudes da instituição, que a fazem sentir-se acolhida, como o sentimento de pertença ao grupo. Aspectos esses, que estudos já desenvolvidos, na sequência, indicam como fundamentais para a permanência dos sujeitos nos espaços educativos.

Nesse sentido, as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (1997 apud CANDAU, 2012) auxiliam na compreensão de que o direito à educação compõe direitos humanos, e que direitos humanos se referem também a direito às diferenças, as diversidades. Logo, a inclusão implica em ressignificar conceitos, bem como, em modificar modos de interação, de concepção e de metodologias. Nas palavras de Candau (2012), os direitos humanos no contexto escolar têm como significado acolher a diversidade, a pluralidade, o diferente, que a contemporaneidade nos apresenta.

Se nos discursos esse fato se apresenta como incontestável, no cotidiano escolar ainda são muitos os desafios para realmente os direitos humanos serem trabalhados nessa perspectiva, como indica a pesquisa realizada por Ribeiro e Gomes (2017), em um instituto Federal no Rio Grande do Norte. Para os autores, existem resistências ao modelo inclusivo educacional, que se pretende implantar e as barreiras atitudinais se configuram como uma dessas intolerâncias, manifestadas por meio de várias facetas, isto é;

As barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, “embarreiram” a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório, e, por conseguinte, excludente. (RIBEIRO e GOMES, 2017, p. 15).

Como resultados, os autores citam algumas atitudes adotadas pelos estudantes com deficiência frente a essas barreiras, que são: vitimização, superação (esforço pessoal), encobrimento da deficiência e dissimulação perceptiva da realidade. Essas atitudes prejudicam a relação, isto é, interferem na qualidade da interação estabelecida entre o estudante e demais pessoas (docente; colegas). E, fica notório no discurso da estudante 2, como lhe é benéfico, o fato de não sofrer com essas barreiras atitudinais na atual Instituição.

Outra participante que também deu ênfase ao acolhimento institucional, foi a estudante 5, além disso, trouxe a importância de recursos que lhe promovem a acessibilidade;

Acho que a única escola/instituição que me acolheu mais no que eu precisar. Eles estão pronto para ajudar, claro que às vezes, dá vontade de abandonar tudo (rio ao falar), mas é a exaustão do fim do curso, mas sempre que eu precisar um recurso: no banheiro, um notebook para as avaliações... (ESTUDANTE 5).

Essa percepção de acolhimento institucional também é observada na fala da estudante 3, que trouxe o acompanhamento, a ação docente, como algo importante para sua permanência:

Esse acompanhamento né dos profissionais, dos professores. É muito importante, sem ele seria bem difícil. (ESTUDANTE 3).

Sobre a fala dessas participantes, no que diz respeito a ação docente, cita-se Roldão *et al.* (2020), em que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são possíveis através da mediação do docente e com a utilização de recursos adequados à sua promoção e/ou plena participação. O docente tem a importante função de organizar o conhecimento, repensar as estratégias de apoio, instrumentalizar os estudantes e favorecer recursos capazes deles atingirem, cada vez, mais elevados níveis de conhecimento. Dessa forma, defendem os autores;

[...] devemos acolher e orientar os estudantes, apresentando-lhes os signos, ferramentas e estratégias necessárias ao êxito acadêmico e profissional. Da mesma forma, precisamos auxiliá-los na compreensão do seu próprio papel enquanto agentes ativos, corresponsáveis pelo seu próprio desenvolvimento. (ROLDÃO; CICARELLO; SCHWARZ e CAMARGO, 2020, p. 56).

Não obstante, compreende-se que para ser possível ao docente desenvolver esse tipo de prática, ele precisa superar preconceitos, pois as políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos estudantes, frente às minorias, seus alvos potenciais (FERRARI e SEKKEL, 2007). Assim, ainda segundo as autoras:

O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa (Adorno, Horkheimer, 1985; Crochík, 1997). Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor (FERRARI e SEKKEL, 2007, p. 642).

Para outros dois estudantes (1 e 4), as ações que favorecem a sua permanência, foram algumas mudanças implementadas na Instituição, no entanto, elas não estão relacionadas diretamente com a deficiência. Conforme se observa:

O que fez, foi uma mudança, não sei se foi da faculdade, mudança de lei que permitia, antes quando eu comecei permitia tu poder estudar os 4 anos e mais 4 né? podia 8 anos, passou de 8 anos tu perdia o curso, tem fazer tudo de novo.. isso daí.. essa mudança.. que daí mudou para 20 anos, isso ajudou eu a me manter, porque se não eu já não tava mais no curso e não tinha refeito de novo, completou 11, eu já tinha perdido o curso, anos atrás. Eu não sei se foi uma lei [...] a professora né, falou, que daí quando eu já tava bastante tempo, acabaram, comentou isso aí que eu não ia perder por causa dessa mudança. (ESTUDANTE 1).

Olha, nessa questão, o IFC, eu já que, eu gosto de fazer no IFC. Presencialmente eu acho mais, é, motivador, do que, por exemplo, quando eu fiz ano passado, que eu fiz on-line, eu fiz on-line, eu acho que foi mais complicado do que agora que eu to fazendo presencial. Presencial eu acho tá sendo mais fácil pra mim. É que eu não tava adaptado ao on-line, eu tava adaptado a, sabe? ficar em outro ambiente que não em casa, é, um ambiente diferente, com outras pessoas e é mais fácil. Aqui (casa) eu tinha todos os problemas de casa, vindo junto com o estudo, então eu tava estudando e tava resolvendo os problemas de casa. No caso é muito mais fácil assim de, sabe? de focar no estudo. Lá em casa não é tão fácil. Pra alguns até pode ser, mas pra mim não foi o caso. Presencial eu acho melhor, por mais que tem toda essa dificuldade de locomoção, essa, de ficar o dia todo fora de casa, porque eu trabalho o dia todo aí estudo, aí fico, só volto pra casa, durmo, como e durmo. Eu acho que tá sendo mais fácil presencialmente. (ESTUDANTE 4).

Destaca-se que a fala do estudante 4, ao referir sobre dificuldades com o ambiente de ensino, que por conta da pandemia, se deu de modo *on-line*, corrobora com os achados da pesquisa ‘Inclusão escolar em tempos de pandemia’, desenvolvida entre as parcerias: Fundação Carlos Chagas (FCC), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e Universidade de São Paulo (USP), em 2020, onde se verificou que:

Para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos. (FCC, 2020, p. 7).

Esses dados nos instigam a questionar quais as estratégias que as instituições desenvolverão juntos aos estudantes com deficiência para compensarem essas dificuldades, presentes em todos os níveis educativos, mas que ganham contornos especiais para esse público.

Ainda, em relação ao que assegura a permanência, tendo em vista, dispositivos legais, como recursos físicos; humanos e materiais aos estudantes com deficiência, também se questionou a eles sobre quais recursos de acessibilidade e adaptações pedagógicas a instituição lhes oportuniza e se estes recursos possibilitam acesso, participação e inclusão Institucional. Com relação a esse aspecto, obteve-se a seguinte fala:

[...] adaptação minha mesmo é o que menos tem né? tem pessoas que tem mais adaptações lá que, daí as vezes não é nem adaptação é tipo atendimento em sala com, com, no caso é uma ajuda né? que nem eu, eu tenho dificuldade de escrever, eu sou muito direto, eu não sou muito de escrever aqueles textos, aqueles livros, aquelas coisa, eu já sou um pouco mais direto. Daí quando surgiu esse estágio daí.. daí o negócio ficou sério, que daí tem que escrever aqueles planejamento de intervenção pedagógica, meu! isso ali foi um, foi um, foi complicado! Daí se não fosse a ajuda da professora... ah! Na verdade, eu tive ajuda da.. ajuda da.. dos professores lá de atendimento especializado, se não fosse, eu não conseguia nada a maioria das coisas ali [...] ajudaram a corrigir, modificar, eu fazia ali, daí um pouco ajudava, daí acrescentava, tirava, modificava, isso ajuda bastante. (ESTUDANTE 1).

De modo específico, sobre a ação docente e as estratégias pedagógicas utilizadas, no acompanhamento sistemático da equipe de AEE, que se deu no estágio curricular citado pelo estudante 1, observou-se que essa ação colaborativa, não retirou do estudante sua responsabilidade, mas atendeu um direito seu de contar com ações específicas para desenvolver seus estudos. Além desse aspecto, entende-se que esse processo não é benéfico apenas para estudantes com deficiência, posto que, as modernas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, como a desenvolvida por Vygotsky indicam o quanto é fundamental a mediação e a atividade entre pares.

Nessa perspectiva, Roldão *et al.* (2020) também defendem que muitos estudantes não conseguem se apropriar sozinhos do conhecimento científico e necessitam da mediação do docente. Os autores destacam que, para a mediação ser efetiva é muito importante que o docente saiba os conhecimentos prévios do estudante, ou seja, aquilo que ele já adquiriu, ou o que consegue fazer sozinho. Esse conhecimento prévio, Vigotski definiu como nível de desenvolvimento real (NDR). A partir desse conhecimento e com a mediação do docente, em condições, desafia-se o estudante a novas aprendizagens, que o conduz ao alcance, do que Vigotski conceituou como nível de desenvolvimento potencial (NDP), ou seja, aquilo que o estudante não consegue fazer sozinho, ou sem a ajuda de outra pessoa. Esse espaço entre o NDR e o NDP seria o que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP); “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Para Roldão *et al.* (2020), o conceito da ZDP, é compreendido como o principal propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, e caso o docente não tenha claro esse conceito e/ou faça inadequada aplicabilidade dos conhecimentos, acabará por limitar as potencialidades dos estudantes:

O conceito de ZDP nos indica que o professor, no processo de ensino aprendizagem, ao usar ferramentas que não desafiam o estudante, não contribui para que ele supere a mesma zona de desenvolvimento em que a possibilidade de progresso já se mostra limitada. Isso acontece não só quando o professor não desafia o estudante o suficiente, ficando preso àquilo que o estudante já sabe e propondo atividades que ele consegue produzir com facilidade, sem muito esforço, mas também quando a atividade proposta extrapola a possibilidade atual de resolução do aprendiz, não sendo feita com a mediação e os recursos necessários para ser completada. (ROLDÃO; CICARELLO; SCHWARZ e CAMARGO, 2020, p. 48).

Assim como, o estudante 1, a estudante 5, também necessitou de maior acompanhamento no estágio curricular. Embora, tenha dito não precisar de adaptações, destaca-se em sua fala a criação de um avatar, entendido como uma tecnologia assistiva, que lhe permitiu estabelecer a comunicação em sala de aula com os demais estudantes, propiciando assim, o desenvolvimento de seu estágio e por conseguinte a continuidade do curso. Em relação a essa experiência a estudante destaca:

Eu particularmente não necessito nada de adaptação, mas alguns oferecem fazer as avaliações nos computadores porque demoro para escrever, mas tanto faz, eu escrevo tanto faz, vc tem tempo [...] eu quase não procuro eles (kkk) mas os estágios é diferente pra mim eu tenho três orientadoras sendo uma professora do aee. Antes só tive uma segunda professora acho que o AEE nem existia no ensino médio, isso é, bem adaptado pra mim, por causa da minha fala foi proposto um meio para me auxiliar, que ele fala, vou fazer um avatar meu, vai me auxiliar para conduzir nas atividades, mas posso intervir tbm é criado on-line com minhas características e as falas é gravada com voz de outra pessoa, tem um meio de escrever, mas eu não consegui, aí vamos ver para alguém falar, vou aplicar uma aula, mas eu vou estar presente tbm, não vai ser só o avatar (essa ideia partiu de quem?) das orientadoras, os alunos vão ter notebooks, vou passar o avatar, vou explicar tbm, não vai ser só o avatar. (ESTUDANTE 5).

Sobre a importância de recursos, como a tecnologia assistiva, cita-se Pimentel, Santana e Ribeiro (2013), pois essa, possibilita a participação e o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços e aprendizagens, assim como foi referido pela estudante 5, com a criação do avatar. Conforme os autores;

[...] vê-se que as pessoas com deficiência podem ter ampliadas suas possibilidades funcionais se lhes forem disponibilizados recursos de Tecnologia Assistiva que assegurem condições de acessibilidade e autonomia. A ausência destes recursos pode ser, então, fator limitante ou impeditivo do processo de inclusão da pessoa com deficiência num determinado contexto social (PIMENTEL, SANTANA, RIBEIRO, 2013, p. 67).

Já as estudantes 2 e 3, além da ação docente implícita, mencionaram também sobre as adaptações curriculares, os conteúdos e as avaliações. Além disso, percebe-se que as atividades foram construídas gradativamente, ocorrendo em pares (docente – estudante) e no ritmo das estudantes, ou seja, com tempo diferenciado. Conforme seguem as falas:

[...] eles fazem, eles fazem diferente, eles explicam diferente pra mim, eles fazem pra mim entender, melhor, conversa, ajuda. Tipo se eles dão durante a aula depois da aula, a gente marca, depende da agenda deles né? eu tenho um (horário) fixo, se precisar né? Daí eles marcam um horário para mim [...] No trabalho eles explicam como vai. é... como que eu vou fazer o trabalho né? e tipo como eu vou refazer esse trabalho, não vou fazer esse trabalho. (E as avaliações?) São, são diferente, tipo os professores muda as perguntas, a perguntinha das provas, aí fica mais fácil pra mim, e pros outros tem mais e pra mim tem menos (quantidade de questões). (ESTUDANTE 2).

[...] Às vezes nas provas eu recebo (diferente), mas é, não é sobre o conteúdo, nada de tipo, de conteúdo. Eles me fazem uma prova ah... que eu possa entender como é, um pouquinho diferente do que, do que outros, mas é igual a prova, só muda as, o formato das questões. (Possui mais tempo pra fazer a prova?) Sim. Mais tempo sim. [...] também tem a aula, é uma hora né? Cada semana com o professor, e aí eles dão conteúdo extra, dão exercícios, os atendimentos extras, explica, dão trabalho, ah! se ele, tipo, ah! então duas matérias dois conteúdos mais pra frente, só que se eu não entendi naquele conteúdo lá atrás. ainda tô atrás, daí eles voltam o atrás, e vai acompanhando até eu chegar no fim da matéria, no meu ritmo. (ESTUDANTE 3).

Para essas estudantes, além do referido, observa-se a importância da flexibilização curricular para que elas acompanhem e desenvolvam o curso. Nesse sentido, Sforzi (2015), aponta a didática como uma ferramenta essencial para a transmissão e apropriação do conhecimento teórico pelos sujeitos, além de que, o conhecimento sobre essa ferramenta possibilita a construção de um currículo flexível e adaptado às necessidades dos estudantes;

Os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática. Por meio desses conhecimentos, ele adquire a flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula (SFORZI, 2015, p. 379).

A autora, ainda ressalta importantes contribuições da perspectiva histórico-cultural na construção de um currículo como prática reflexiva e não alienadora do fazer docente. Sinaliza que embora a teoria histórico-cultural em seus pressupostos não tenha tido a intenção de ser pedagógica, seus conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem são úteis à reflexão e à construção de um currículo considerado flexível e atento aos sujeitos a quem se destina. Complementando com Barros e Santos (2020, p.85), ao se considerar os estudantes com deficiência, o currículo precisa ser adaptado conforme as necessidades desses; “para facilitar o processo ensino aprendizagem desses alunos, é preciso reconfigurar o currículo a favor de sua comunicação e demais necessidades que se fizerem necessárias”.

O estudante 4, assim como outros sinalizaram (estudante 1 e 5), informou não necessitar de adaptações, no entanto, trouxe em sua fala uma importante postura do docente, que é falar virado de frente para o estudante, que nesse caso tem baixa audição, e essa postura lhe permite a leitura orofacial;

Eu não precisou ainda (SIC), porque eu não tenho, nada assim que, não chegou a trazer uma dificuldade muito grande até então na escola. [...] Eu tô me adaptando, por enquanto não trouxe um grande problema, uma dificuldade muito grande. Geralmente quando eles (professores) falam, eles falam né? virado pra gente, apontando pra gente, olhando pra gente, até agora foi assim, não aconteceu o contrário. (ESTUDANTE 4).

Outra questão que se observa com relação a fala desse estudante (4), foi o comentário: “eu tô me adaptando” SIC, ressalta-se que falas como essas, também apareceram, em outros momentos, com outros entrevistados, e foram também ‘achados’ na pesquisa realizada por Ribeiro e Gomes (2017), já referenciada anteriormente. Para os autores, esse discurso é resultado do paradigma da integração/normalização presente na década de 1970 e 1980, em que cabia ao estudante se adaptar ao meio, onde não se exigiam modificações por parte da sociedade. De acordo com os autores:

Observou-se no corpus das entrevistas que a maior parte dos discentes não tem consciência de que é função do(a) docente adaptar a metodologia conforme as necessidades educacionais decorrentes da deficiência; ao contrário, acham que são eles que precisam adaptar-se à metodologia empregada pelo(a) professor(a). Essa problemática reflete o discurso do paradigma da integração/normalização que vigorou nas políticas educacionais e sociais nas décadas de 70 e 80. De acordo com Sasaki (2010, p. 33-34), A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente [...] Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados [...] a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. (RIBEIRO e GOMES, 2017, p. 25).

Destaca-se ainda que, dos 5 (cinco) entrevistados, 2 (dois) estudantes (estudantes 2 e 3), fazem acompanhamento contínuo com a equipe de AEE, outros 2 (dois), (estudantes 1 e 5), o fazem em questões pontuais e 1 (um) dos participantes (estudante 4), não faz o acompanhamento. Sobre o direito ao tempo adicional no momento da prova, verificou-se que, dos 5 (cinco) entrevistados, somente 2 (duas) estudantes (estudantes 3 e 5), fazem uso desse tempo adicional. Portanto, entende-se que os estudantes têm disponíveis alguns recursos que lhes permitem a acessibilidade; adaptação, flexibilização por parte da Instituição, no entanto, também fazem pouco uso destes recursos. Assim, observou-se que, em geral, no momento em que os estudantes precisam, eles solicitam e tem suas necessidades educacionais atendidas pela Instituição.

Além, do que já foi exposto e, referido pelos estudantes, no que diz respeito, à acessibilidade, indagou-se a eles, especificamente, sobre os aspectos arquitetônicos na Instituição, se eles têm acesso a todos os espaços e se percebem dificuldades de locomoção. Sobre essa questão, obtivemos as seguintes falas:

Sim, no meu caso sim né? é mais pra quem for cadeirante, mas tem um bloco agora que eles têm elevador. Na época tinha, mas não tava em funcionamento né? Depois de um tempo aí, acabaram, de tanto reclamar que tiveram que fazer um elevador. (ESTUDANTE 1).

Sim. (ESTUDANTE 2).

Sim. Sim. Tem. (ESTUDANTE 3).

Acho que não tem muito o que eu posso dizer, eu levo um tempo pra me adaptar, mas eu tô me adaptando, ah! Onde fica a TI, o SISAE, daí eu tenho que perguntar pra alguém, daí eu acho, eu decoro, daí na outra vez eu já sei onde é. (ESTUDANTE 4).

Para mim sim, sou cadeirante. Sim, tenho uma cadeira motorizada lá, vou sozinha por tudo, sala de aula, banheiro, biblioteca, salas de informática, cantina, o ginásio eu vou, mas não frequentemente, pq não há necessidade. (ESTUDANTE 5).

De modo geral, verificou-se que na ótica desses estudantes existe acessibilidade arquitetônica na instituição e não se percebem dificuldades. Destaca-se o que foi referido pela estudante 5, que é cadeirante e tem atendidas todas as necessidades de locomoção; o estudante 1, que percebeu a existência do equipamento (elevador), que foi obtido, como resultado de algumas queixas e percebeu um período em que o equipamento não funcionava (em manutenção); e, mesmo a fala do estudante 4, que diz; “eu levo um tempo pra me adaptar, mas eu tô me adaptando” SIC, ao se observar a explicação sobre ‘adaptação’, nos parece que ele refere saber os locais, a sua localização geográfica no espaço, e não sobre adaptar-se por conta da ausência de algum dispositivo, como o elevador, ou um banheiro adaptado, para sua cotidianidade.

Essas falas remetem aos resultados apontados pelo IFC (2020), com relação à adequação arquitetônica, cuja meta refere-se ao alcance da melhoria de 10% ao ano, nos *campi*, e que, portanto, verificam-se esforços nesse sentido por parte da Instituição. E, além disso, também evidenciam um processo de inclusão que envolve diferentes atores, diversos materiais e metodologias de ensino.

Assim, as falas nos indicam que para esses estudantes, o acolhimento institucional, a ação docente, o AEE, a acessibilidade arquitetônica, bem como, o uso de tecnologias assistivas; acessibilidade e flexibilização curricular são apontados como um conjunto de ações importantes para a sua permanência na Instituição. E, de modo geral, verifica-se que eles têm maior conhecimento sobre os serviços disponíveis e relacionados ao tipo de deficiência que possuem, e por vezes, fazem pouco uso desses dispositivos (serviços). Ou seja, também é um conhecimento mais restrito sobre o que a Instituição tem a oferecer e possibilitar em prol da permanência e inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou levantar, sob a ótica de estudantes com deficiência, quais as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense, que favorecem a inclusão e a permanência, desse público, na educação superior.

Com uma amostragem de 5 (cinco) entrevistas, que foram realizadas com estudantes com deficiência que cursavam a educação superior no IFC, oriundos de 5 (cinco) *campi*, percebeu-se que o processo de inclusão e permanência, de estudantes com deficiência na educação superior é uma questão bastante complexa e desafiadora, uma vez que envolve, diversos fatores e recursos por parte da Instituição, no cumprimento deste objetivo.

Assim, constatou-se, por meio das falas dos estudantes, que eles apontam como sendo essencial para a sua inclusão e permanência na Instituição pesquisada: o acolhimento institucional, a ação docente, o serviço de AEE, a quebra de barreiras atitudinais e arquitetônicas, bem como, uso de tecnologias assistivas; acessibilidade e flexibilização

curricular. Contudo, apesar de todos os dispositivos citados e utilizados pelos estudantes, percebe-se que, ainda não existe uma clara compreensão da política de inclusão, pois muitas dessas ações propostas ainda são compreendidas como isoladas, como suporte e não como integradas a um currículo que defende a inclusão.

De todo o exposto, compreende-se que o caminho que se segue, com relação à inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, é lento e progressivo, similar ao que ocorre na educação básica. Também, percebe-se que é preciso investir continuamente, na formação e capacitação dos docentes e no fomento de uma cultura organizacional inclusiva, bem como, ter e disponibilizar recursos físicos, materiais e humanos.

O movimento por uma educação inclusiva é permanente, e deve ser um objetivo almejado por todos que na instituição educacional adentram!

REFERÊNCIAS

BARROS, Gilhevysson dos Santos; SANTOS, Caroline Delfino dos. O currículo escolar em diálogo com a inclusão da pessoa com deficiência: por uma pedagogia das diferenças. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, n. 42, abr. 2020. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2964/pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BEZ, Andréia da Silva. **Inclusão escolar**: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense *campus* Sombrio. Rio de Janeiro: TEDE. 2011. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/2735>. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.349, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta e parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 17, 05 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/SESU - 2013. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior: divulgação dos resultados**. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, n. 120, jul/Set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2012.v33n120/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe]. **Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad**. Santiago do Chile, 1991. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/18898>. Acesso em: 01 fev. 2023.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, n. 4, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/i/2007.v27n4/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. [S.l.]: FCC, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 11-66.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Relatório de Gestão - IFC 2020**. [S.l.]: IFC, 2021. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-IFC-2020.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? Maria Helena Michels. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 20 set. 2021.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade**: expressão das políticas nacionais para a educação superior. Curitiba: Editora Appris, 2018. 233p.

PIMENTEL, Susana Couto; SANTANA, Laíse Lima; RIBEIRO Valterci. Concepções sobre a condição de deficiência: o olhar de estudantes do ensino superior que vivenciam essa realidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, n. 38, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7892/5600>. Acesso em: 07 jul. 2021.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, n. 24, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/927>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ROLDÃO, Flávia Diniz; et al. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FÁRIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (Org.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 41-60.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**. São Paulo, n. 2, abr/jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, BR/1998/PI/H/7, 1994. 4 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 02 abr. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YNGAUNIS, Sueli. **Cresce o registro de matrículas de alunos com deficiência no Censo da Educação Superior no Brasil**. LinkedIn, 2022. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/cresce-o-número-de-matrículas-alunos-com-necessidades-sueli-yngaunis/?originalSubdomain=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

NOTAS DE FIM

i O 'Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior' foi instituído em 2005, com o propósito de constituírem-se os núcleos de apoio as necessidades específicas – NAPNE, em instituições públicas de ensino superior. Esses núcleos são considerados o fomento de uma cultura inclusiva nas instituições.

ii Com o atual governo (2022), a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (2019) substituiu a Secadi.

iii Em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/ MEC) e da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), promoveu um curso de capacitação que resultou na criação e implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Em 2005, o MEC promoveu o Seminário Nacional 'Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa TECNEP' e anunciou o projeto-piloto de Especialização à distância em torno dessa temática, para os profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dando continuidade à proposta de implantação de Núcleos (BEZ, 2011).

iv O Decreto nº 7.611/2011, prevê apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

v Cita-se outros serviços da educação especial, referentes aos recursos: auxílio leitor; auxílio transcrição; guia intérprete; tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); leitura labial; prova ampliada (fonte 18); prova superampliada (fonte 24); CD com áudio para deficiente visual; prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos; prova em vídeo libras; material didático e prova em Braille. Esses recursos foram utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no último censo da educação superior, para a participação e o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência e que inclusive foram recomendados para aplicação em sala de aula nas escolas (BRASIL, 2019).

vi De acordo com a Resolução CNE/CEB nº4, de 2 outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais do AEE, no artigo 2º, refere que este tem por função; [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1). E, ainda, o estudante público do AEE deve ser matriculado na rede regular de ensino e também no AEE, que será disponibilizado nas salas de recursos multifuncionais da própria instituição, ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

vii O censo do INEP (2019) mostrou que em 2009 haviam 20.530, estudantes com deficiência, matriculados no ensino superior e em 2019, esse número saltou para 48.520, havendo assim, um aumento significativo.

viii Destaca-se que as deficiências consideradas nesse estudo, são as que constam na legislação brasileira, no Decreto nº 5.296/2004, a saber: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 2004).

ix De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu Artigo 3º, Inciso III, tecnologia assistiva refere-se a “[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015, n.p).

PROYECTO DE IMPLEMENTACIÓN ESTRATÉGIAS DE FORMACIÓN POR ALTERNANCIA EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Data de aceite: 01/04/2024

José Manuel Salum Tomé

Postdoctorado, Universidad Católica de Temuco, Académico/investigador
Doctor en Educación
Universidad Católica de Temuco
Chile

RESUMEN: La educación técnico profesional es uno de los pilares fundamentales que rige el sistema educacional, su fortalecimiento es una tarea asumida por el ministerio de educación por medio de la implementación de la Política Nacional de Formación Técnico Profesional llevada a la práctica mediante la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional (1). Son múltiples los desafíos que implica llevar a cabo acciones para promover y generar instancias de participación y toma de decisiones que posibiliten el involucramiento de todos los actores para articular el sistema educativo y el desarrollo económico. En este sentido, los liceos técnicos profesionales con especialidad de atención de párvulos asumen un rol estratégico y preponderante en el sector educativo, ya que las y los jóvenes que cursan

la especialidad, ponen en práctica lo aprendido en aulas y talleres les permitan insertarse efectivamente en el mundo laboral, acceder a su práctica profesional e insertarse en la educación superior. Y, en la mayoría de los casos, ser agente de cambio a nivel familiar para mejorar socioeconómicamente la realidad de sus hogares. Por ello, Chile necesita contar con técnicos en atención de párvulos de nivel medio que le permitan abordar los desafíos de su propio desarrollo y de su creciente participación en el sistema de atención preescolar, con exigencias de mayor valor agregado, dinámico y desafiante. En este escenario, la formación por alternancia no solo fortalecerá las competencias técnicas específicas de la especialidad, sino también la capacidad de innovación, emprendimiento, trabajo en equipo, y un conjunto de competencias transversales que prepararán a los estudiantes para desempeñarse en múltiples áreas de educación.

PALABRAS-CLAVE: EDUCACION TECNICA, ALTERNANCIA, EMPRESA, UNIVERSIDAD

ALTERNANCE TRAINING STRATEGIES IMPLEMENTATION PROJECT IN PROFESSIONAL TECHNICAL SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT: Vocational technical education is one of the fundamental pillars that governs the educational system, its strengthening is a task assumed by the Ministry of Education through the implementation of the National Vocational Technical Training Policy carried out by practice through the National Strategy for Vocational Technical Training (1). There are multiple challenges involved in carrying out actions to promote and generate instances of participation and decision-making that enable the involvement of all actors.

To articulate the educational system and economic development In this sense, professional technical high schools with a specialty in early childhood care assume a strategic and preponderant role in the educational sector, since the young people who study the specialty put into practice what they have learned in classrooms and workshops, allowing them to effectively enter the world of work, access their professional practice and enter higher education. And, in most cases, be an agent of change at the family level to socioeconomically improve the reality of their homes. For this reason, Chile needs to have mid-level nursery care technicians who will allow it to address the challenges of its own development and its growing participation in the preschool care system, with demands of greater added value, dynamic and challenging. In this scenario, alternation training will not only strengthen the specific technical skills of the specialty, but also the capacity for innovation, entrepreneurship, teamwork, and a set of transversal skills that will prepare students to perform in multiple areas of education. .

KEYWORDS: TECHNICAL EDUCATION, ALTERNANCE, BUSINESS, UNIVERSITY

INTRODUCCIÓN

La educación técnico profesional es uno de los pilares fundamentales que rige el sistema educacional, su fortalecimiento es una tarea asumida por el ministerio de educación por medio de la implementación de la Política Nacional de Formación Técnico Profesional llevada a la práctica mediante la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional (1). Son múltiples los desafíos que implica llevar a cabo acciones para promover y generar instancias de participación y toma de decisiones que posibiliten el involucramiento de todos los actores para articular el sistema educativo y el desarrollo económico.

En este sentido, los liceos técnicos profesionales con especialidad de atención de párvulos asumen un rol estratégico y preponderante en el sector educativo, ya que las y los jóvenes que cursan la especialidad, ponen en práctica lo aprendido en aulas y talleres les permitan insertarse efectivamente en el mundo laboral, acceder a su práctica profesional e insertarse en la educación superior. Y, en la mayoría de los casos, ser agente de cambio a nivel familiar para mejorar socioeconómicamente la realidad de sus hogares. Por ello, Chile necesita contar con técnicos en atención de párvulos de nivel medio que le permitan abordar los desafíos de su propio desarrollo y de su creciente participación en el sistema de atención preescolar, con exigencias de mayor valor agregado, dinámico y desafiante. En este escenario, la formación por alternancia (2) no solo fortalecerá las competencias técnicas

específicas de la especialidad, sino también la capacidad de innovación, emprendimiento, trabajo en equipo, y un conjunto de competencias transversales que prepararán a los estudiantes para desempeñarse en múltiples áreas de educación.

Así, esta formación por alternancia tipo Pasantías en IES, como modalidad de aprendizaje, acerca a las estudiantes de forma temprana al campo laboral en actividades con niños y niñas menores de 6 años (etapa pre- escolar en sus tres niveles de atención), permitiendo colocar en práctica los conocimientos, competencias, habilidades y aptitudes que están siendo adquiridos tanto en la formación técnica como en el plan general y que dada la pandemia y educación a distancia, se han visto fuertemente afectadas. (1) Estrategia Nacional Formación Técnico Profesional, 2020. (2) REX 1080/2020: Estrategia de formación por alternancia.

La ventaja de la formación por pasantías permite a las estudiantes, aprender, interactuar y desarrollarse en un contexto educativo de nivel superior con profesores y estudiantes mentoras de técnicos de nivel superior, adquiriendo habilidades para su formación profesional y para la transición a la educación superior y futuro laboral.

De esta manera, presentamos un plan de alternancia, dirigido a estudiantes de 4° medio, primer semestre, focalizando en el módulo 7 de la especialidad atención de párvulos **“Expresión Literaria y Teatral con Párvulos”**, con su respectivo objetivo de aprendizaje: **OA 1:** “Realizar y evaluar actividades educativas con párvulos de los distintos niveles, creando ambientes pedagógicos adecuados a sus necesidades y a su desarrollo cognitivo, emocional, social y psicomotor, de acuerdo con las Bases Curriculares de la Educación Parvulario y a las orientaciones e instrumentos recibidos de las educadoras”, aprendizajes esperados y criterios de evaluación vinculados a las experiencias que vivenciarán las estudiantes. Estos componentes curriculares serán abordados en un total de 16 horas pedagógicas distribuidas en 4 jornadas presenciales en la Pontificia Universidad Católica, sede Villarrica. El nombre de la experiencia de alternancia diseñada por la PUC es **“Explorar, experimentar y crear, fortaleciendo herramientas de expresión artística para la primera infancia”**.

El participar directamente y de forma presencial en las actividades en la institución de educación superior, permitirá a las y los estudiantes, en conjunto con el profesor tutor, apropiarse de los contenidos y ver complementada su formación integral. Por otra parte, esta estrategia permite que apliquen las técnicas y habilidades propuestas por el programa de la especialidad para dar cumplimiento al perfil de egreso; además, de establecer una relación temprana con la educación superior, con la finalidad de fortalecer los conocimientos y habilidades técnicas generando experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la vinculación emocional a través de la expresión de emociones y sentimientos de los niños y niñas en sus diferentes etapas de desarrollo.

Con este fin, el programa propuesto, promueve que las estudiantes, profundicen en 2 aprendizajes esperados correspondientes al OA 1, más todos los beneficios colaterales

(Currículo oculto) de la presencialidad e interacción con la institución de educación superior. Así, podrá:

Ofrecer instancias pedagógicas de carácter integral de fomento de la literatura con recursos pertinentes a niños y niñas menores de seis años, aplicando metodología acorde a las características de los párvulos, según criterios acordados con la educadora o el educador y principios pedagógicos.

Ofrecer experiencias pedagógicas que favorecen la expresión creativa infantil, aplicando técnicas teatrales según los intereses y las posibilidades artísticas de niños y niñas menores de seis años e implementando los principios pedagógicos en un ambiente de resguardo de la higiene y la seguridad.

Lo anterior, es fundamental para la formación profesional de las estudiantes en el área teatral y literaria creando dramatizaciones simples y aprendiendo a utilizar diferentes recursos para representar expresiones artísticas, con el fin de ofrecer ambientes pedagógicos que favorecen el desarrollo integral de los párvulos en el ámbito de la literatura y la expresión teatral.

El Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl, tiene como sellos institucionales:

- **Formación educativa basada en valores Cristianos-Católicos**, abierta y dialogante que reconoce la diversidad, en armonía con la familia y la comunidad.
- **Educación Integral e Inclusiva**, en la que se promueve diversas prácticas educativas para el desarrollo de las y los estudiantes, asegurando experiencias de aprendizajes contextualizadas, significativas y que favorezcan la integración, acceso, permanencia y participación.
- **Formación Activa e Innovadora**, mediante la implementación de estrategias metodológicas que favorezcan la trayectoria educativa, basados en la innovación y gestión curricular contextualizada.
- Con valores como el respeto, solidaridad y autonomía.

De lo anterior y de acuerdo a la política educacional, el establecimiento pone tu su quehacer y recursos en pos del aprendizajes efectivos, innovadores y que logren una significancia para los proyectos de vida de los y las estudiantes

Por último, esta estrategia de enseñanza, entrega oportunidades al estudiante de desarrollar y perfeccionar sus conocimientos, competencias técnicas, de tal modo que les permitirá estar mejor preparados, ya que tendrán más experiencia y más elementos para la toma de decisión vocacional, sobre su trayectoria laboral y/o para continuar estudios en la educación superior.

Finalmente, esta pasantía en IES, cuenta con metodología tipo taller, donde las y los estudiantes son los protagonistas, a partir de distintos métodos de aprendizaje, tales como:

- Los contenidos serán impartidos en este contexto, contándose entre las actividades a realizar, las siguientes:
- Exposiciones interactivas a cargo de docente (espacios de comentarios, preguntas y respuestas).
- Clases teórico - prácticas con apoyo de recursos audiovisuales.
- Demostraciones y juegos de roles.
- Talleres para el desarrollo de la expresión corporal.
- Ejercicios de representación y simulación.
- Talleres de confección de recursos teatrales: guiones, escenografías, maquillaje, vestuario

METODOLOGÍA

El análisis curricular de los Módulos de la Especialidad debe posibilitar la selección de los Objetivos de Aprendizaje, tanto Genéricos como de la Especialidad, que serán abordados **en el Liceo y cuáles en la institución de alternancia**, considerando el número de horas correspondientes al Módulo.

Repetir la Tabla siguiente de acuerdo con la cantidad de Módulos de la Especialidad definidos para la estrategia de alternancia. (Se debe elaborar una tabla por cada Módulo ordenados por curso).

CURSO		Cuarto año									
NOMBRE DEL MÓDULO		Exposición literaria y teatral con parvulos									
		N° DE HORAS	228 hrs.								
OBJETIVO DE APRENDIZAJE (se extraen del programa de estudio)	APRENDIZAJES ESPERADOS (se extraen del programa de estudio) NOTA: Puede generar nuevos criterios de evaluación	CRITERIO DE EVALUACIÓN (se extraen del programa de estudio) NOTA: Puede generar nuevos criterios de evaluación INSTITUCIÓN LICEO	Objetivo Genérico (se extraen del programa de estudio; señale sólo la letra)	HORAS ANUALES							
Realizar y evaluar actividades educativas con parvulos de los distintos niveles, creando ambientes pedagógicos adecuados a sus necesidades y a su desarrollo cognitivo, emocional, social y psicomotor, de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y a las orientaciones e instrumentos recibidos de las educadoras.	1. Ofrece instancias pedagógicas de carácter integral de fomento de la literatura con recursos pertinentes a niños y niñas menores de seis años, aplicando metodología acorde a las características de los parvulos, según criterios acordados con la educadora o el educador y principios pedagógicos.	1.1 Aporta al diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de aprendizaje integrales que incluyen el fomento de la literatura en los niños y las niñas menores de seis años. 1.4 Selecciona y utiliza una variedad de textos literarios en las experiencias de aprendizaje con los niños y las niñas, según su etapa de desarrollo y los acuerdos explicitados en la planificación, mediando su uso según los principios pedagógicos. 1.5 Prepara el espacio físico y los recursos de aprendizaje de experiencias educativas que incluyen el uso de variados textos literarios en formato impreso o digital.	C-J	6hrs.	66hrs.						
				2. AEC Ofrece experiencias Pedagógicas que favorecen la expresión creativa infantil, aplicando técnicas teatrales según los intereses y las posibilidades artísticas de niños y niñas menores de seis años e implementando los principios pedagógicos en un ambiente de resguardo de la higiene y la seguridad.	2.1 Aplica los principios pedagógicos aportando al diseño, la implementación y la evaluación de experiencias pedagógicas integrales que potencian la expresión teatral a partir de los diversos lenguajes artísticos en niños y niñas.	C-J	A-C				
							2.2 Media la participación activa de las niñas y los niños en diversas expresiones dramáticas (obras de teatro, títeres, musicales), facilitando esta instancia mediante el lenguaje oral o corporal.	B-C-K	6hrs.	74hrs.	
									2.3 Prepara y organiza el espacio físico colaborando en la organización de la escenografía, el uso o diseño del vestuario y maquillaje, según los requerimientos de la experiencia pedagógica, considerando los principios pedagógicos y resguardando las normas de higiene, seguridad y prevención de riesgos.	16 Hrs.	212 Hrs.
TOTAL, HORAS ANUALES:											

Análisis de resultados o Desarrollo – Cuerpo de Texto

RELACIÓN DE LAS ACTIVIDADES CON LOS APRENDIZAJES DEFINIDOS EN EL PERFIL DE EGRESO

Objetivo de Aprendizaje (OA)	Actividad que tributa
OA 1: Realizar y evaluar actividades educativas con párvulos de los distintos niveles, creando ambientes pedagógicos adecuados a sus necesidades y a su desarrollo cognitivo, emocional, social y psicomotor, de acuerdo a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y a las orientaciones e instrumentos recibidos de las educadoras.	<ul style="list-style-type: none">• Aprender a narrar cuentos, leyendas, fábulas a los niños y niñas• Aprender a llevar a escena una obra de teatro.• Confección de títeres y otros recursos de apoyo para relatar cuentos.• Aprender la organización de la escenografía, vestuario y maquillaje.• Colaborar en resguardar las normas de higiene, seguridad y prevención de riesgos en las diferentes instancias pedagógicas.• Evaluación de experiencias educativas literarias y teatrales.• Aprender a seleccionar y utilizar una variedad de textos literarios en las diferentes experiencias de aprendizaje con los niños.• Realizar actividades narrando cuentos, leyendas, fábulas a los niños.• Preparación del espacio físico y los recursos de aprendizaje, tanto impresos, como digitales.• Aprender actividades que fomenten la literatura en niños menores de 6 años.• Comunicarse oralmente con claridad.• Realizar actividad de manera prolija, cumpliendo plazos establecidos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El Objetivo de la estrategia de formación por alternancia es lograr los aprendizajes, desarrollando habilidades laborales y de empleabilidad, alternando la enseñanza en el establecimiento educacional con otros espacios distintos, para que los estudiantes mejoren sus capacidades y competencias para la vida laboral y/o la continuidad de estudios. Por lo tanto, se busca ampliar los posibles espacios para el desarrollo de la formación diferenciada técnico profesional de la Educación Media. Para este propósito el Ministerio de Educación elaboró esta normativa que regula la implementación de la formación por alternancia, la cual se entiende como aquella que se lleva a cabo en espacios distintos al establecimiento educacional definidos. La mencionada normativa regula principalmente la aprobación de proyectos de esta estrategia de enseñanza.

1. El convenio de aprendizaje debe indicar la información general del lugar donde se llevará a cabo el aprendizaje por alternancia (también llamado centro de alternancia), así como el plan formativo de aprendizaje.
 - a. Nombre de la empresa, instituto de educación superior, órgano de la administración del Estado, servicio o empresa públicos que ofrece los cupos de aprendizaje. b) RUT del centro de alternancia. c) Descripción del giro comercial. d) Dirección teléfono y correo electrónico del centro de alternancia y del representante legal. e) Secciones relacionadas con la especialidad que serán objeto de

alternancia f) Número de trabajadores (solo para empresas, órganos de administración del Estado, servicio o empresa públicos). g) Identificación y cualificación de las personas que participarán de las actividades por parte del centro de alternancia. h) Años de acreditación del centro de alternancia (solo en el caso de Instituciones de Educación Superior. i) Carta de compromiso de capacitación al encargado de la instrucción en los casos que corresponda.

2. La información descriptiva del plan formativo de aprendizaje: a) Lugar y fecha del convenio de aprendizaje. b) Lugar en el que se desarrollarán las actividades de aprendizaje. c) Duración del convenio (el mínimo es un año). d) Duración y distribución de la(s) jornada(s) de actividades. e) Indicación de beneficios de movilización, y colación. f) Indicación de quién entregará las herramientas y ropa de trabajo requeridos. g) Consignar las obligaciones del centro de alternancia y el establecimiento educacional. h) Los cupos de alternancia comprometidos por el centro de alternancia.

Cumplir con la propuesta pedagógica aprobada. - Entregar informe anual de gestión en enero de cada año. Artículo 18, Resolución exenta n° 1.080 de 2020 del Mineduc. - Asegurar el funcionamiento de la Comisión de Formación por Alternancia, al menos, una vez al mes.

REFERENCIAS

Área, M. y Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Coord.), Tecnología educativa. La formación del profesor en el área de internet. Editorial Aljibe. Easy LMS. (2020). Aprendizaje sincrónico vs. Asincrónico: cuál es la diferencia. <https://www.Easy-lms.com/es/centro-de-conocimiento/centro-de-conocimientos/aprendizaje-sincronico-vs-asincronico/item10387>

Guzmán, S.A. (2019). Implementación de entornos flexibles de aprendizaje con TIC para el desarrollo de capacidades: una experiencia de aprendizaje móvil con alumnos del nivel secundario. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90739>.

Mariño, S.I. (2018). Tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el apoyo de procesos de gestión del conocimiento en aulas virtuales. *Revista Educación en Ingeniería*, 13(26), 77-81.

Merodio, J. (2018). Marketing de contenidos. Cómo definir tu estrategia para 2018. *Emprendices*.
Ministerio de Educación MINEDUC (2017). Lineamientos para la educación virtual en la educación superior. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

Morado, M.F. (2017). El acompañamiento tecnopedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 190-214.

Perdomo, Y. y Perdomo, G. (2012). Elementos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje en línea. *Apertura*, 4(1), 66-75.

Romero, S. (2018). Entornos flexibles para el aprendizaje: B-Learning. *Techno Review, International Technology, Science and Society Review*, 7.

NARRATIVAS PROTAGONIZADAS PELO JOVEM APRENDIZ: UMA REVISÃO DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS [2017/2022]

Data de aceite: 01/04/2024

Alcione Bononi Paiva Miranda

Mestra em Educação Tecnológica
Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba - MG

Anderson Claytom Ferreira Brettas

Doutor em Educação
Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba - MG

RESUMO: O Programa Jovem Aprendiz (PJA) desempenha um papel crucial na integração de jovens no mundo do trabalho, unindo aprendizado prático e formação teórica. A compreensão dos jovens sobre o PJA é crucial para o sucesso do programa, impactando tanto os participantes quanto a sociedade. Este trabalho visa analisar a percepção dos jovens aprendizes em relação ao PJA, identificando desafios, benefícios e implicações para sua formação e inserção profissional e suas perspectivas futuras. A pesquisa utilizou uma abordagem de revisão de recentes, com a coleta de dados a partir de várias bases de dados. Os resultados revelaram uma compreensão mais profunda das percepções dos jovens aprendizes em relação ao PJA, fornecendo *insights* valiosos para políticas públicas

futuras e melhorias no programa, visando atender às necessidades dos jovens e do mundo do trabalho. Esta pesquisa contribui para uma discussão mais informada sobre o PJA e seu impacto no cenário nacional.

PALAVRAS-CHAVE: programa jovem aprendiz, jovem aprendiz, mundo de trabalho.

NARRATIVES LED BY THE YOUNG APPRENTICE: A REVIEW OF PUBLICATIONS IN JOURNALS [2017/2022]

ABSTRACT: The Young Apprentice Program (YAP) plays a crucial role in the integration of young individuals into the workforce, combining practical learning with theoretical training. The understanding of young people regarding YAP is fundamental to the program's success, impacting both participants and society. This study aims to analyze the perception of young apprentices regarding YAP, identifying challenges, benefits, and implications for their education and professional integration, as well as their future prospects. The research employed a methodology of reviewing recent articles, collecting data from various

databases. The results revealed a deeper understanding of young apprentices' perceptions of YAP, providing valuable insights for future public policies and program enhancements to meet the needs of young individuals and the labor market. This research contributes to a more informed discussion about YAP and its impact on the national stage. Keywords: Young Apprentice Program. Young apprentice. Workforce.

KEYWORDS: young apprentice program, young apprentice, world of work.

INTRODUÇÃO

Desde a sua criação, o Programa Jovem Aprendiz (PJA) tem desempenhado um papel significativo na promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho. Aliar a aprendizagem prática em empresas com a formação teórica direcionada, tem a intenção de oferecer oportunidades valiosas aos jovens que almejam adquirir experiência profissional enquanto o mercado exige certo domínio em algumas áreas. O programa atende as necessidades dos empregadores, e em contra partida, oportuniza acolher o anseio de muitos jovens quanto a primeira experiência de emprego, o crescimento pessoal e direcionamento de carreira.

A Lei de Aprendizagem nº 10.097/2000 é um importante marco para essa iniciação profissional, pois regulamenta as condições que devem ser seguidas para que este sujeito tenha condições salubres de trabalho e seus direitos garantidos. Estabelece, de certa forma que o jovem se encontra em idade escolar e não poderá abandoná-la em detrimento ao trabalho, sendo que até o ensino médio a educação é considerada básica.

O Programa Nacional de Aprendizagem compõe o rol de políticas públicas do governo com o intuito de integrar a educação e o trabalho, promovendo uma oportunidade para a inserção ao primeiro emprego e resguardando os direitos do jovem aprendiz para que sejam cumpridos conforme as determinações legais. Embora a prática do trabalho do menor sempre tenha ocorrido, a proposta é que atenda ao princípio da proteção integral com origem na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança em Assembleia Geral das Nações Unidas que reconhece a vulnerabilidade, e a hipossuficiência da criança e do adolescente.

É uma resposta ao estamento social, moral e material em que se encontram grande parte destes jovens oriundos de uma classe economicamente menos favorecida. Corroborando com a procura prematura deste sujeito por uma vaga no mundo do trabalho para atender a diversas expectativas, seja de complementar o sustento familiar ou uma promoção individual para que tenha condições de suprir suas demandas juvenis. Contudo, levando-se em conta a pouca idade, a baixa escolaridade e a falta de experiência, sempre exigida em processos seletivos que visam a ocupação laboral, alcançar esse posto se torna uma realização cada vez mais distante.

Existe a proibição explícita na Constituição Federal de 1988 quanto ao trabalho do menor de dezesseis anos, porém, a Carta Magna apresenta a ressalva da contratação do menor na condição de aprendiz, que neste caso, pode acontecer a partir dos catorze anos de idade. A própria Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, se encarrega de realizar uma abordagem sobre a promulgação da Lei nº 10.097/2000 intitulada Lei de Aprendizagem. Semelhantemente, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/1990 prevê o direito a aprendizagem visando sua proteção. De acordo com o art. 62 do ECA (BRASIL, 1990), “considera-se aprendizagem a formação técnico- profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor”.

Por conseguinte, é preciso não se deixar envolver por um pseudoargumento de que resolvida a formalização da primeira oportunidade laboral tal sujeito estivesse formado e pronto aos desafios latentes do mundo do trabalho. Ora, não se tem a certeza de que esta política é cumprida de forma igualitária em todo o território nacional, por vezes algumas empresas desconhecem o seu compromisso, em outras o empresário nega-se a cumpri-la até o momento que pode sofrer uma sanção da Lei, e por outras há a insuficiência de fiscalização para que em todo o percurso deste jovem o acompanhamento seja disponibilizado com vistas a trazer uma visão mais ampla e equânime que contribua com seu futuro.

Para ingressar como aprendiz, o jovem deve ter no mínimo catorze anos e no máximo vinte e quatro anos incompletos, além de estar cursando o ensino regular, caso ainda não tenha concluído o ensino médio. A prioridade é que a seleção seja realizada entre jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social, conforme o art. 66, § 5º do Decreto nº 9.579/2018 (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que, para o aprendiz com deficiência, esta idade máxima não é exigida, podendo inclusive, haver um adicional no prazo.

O Decreto nº 9.579/2018 regulamenta a contratação de aprendiz e estabelece parâmetros para o cumprimento da Lei. Desta forma, toda contratação que ocorrer entre os jovens na condição de aprendizes deve ser pautada nos direitos trabalhistas e previdenciários, além da garantia da formação técnica e profissional. Assim, para ter validade o contrato deve ser anotado em Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS, sendo o vínculo como aprendiz condicionado a matrícula e frequência do jovem no ensino fundamental ou médio, resguardando o direito à escolarização. Neste caso, a comprovação deve ser realizada através de atestado da instituição de ensino regular.

A percepção dos jovens aprendizes sobre o PJA é uma questão complexa e multifacetada que envolve seus sentimentos, expectativas e experiências ao integrá-lo. O modo como percebem essa vivência desempenha papel crucial na avaliação do sucesso e do impacto do programa tanto do ponto de vista dos indivíduos envolvidos quanto da necessidade da sociedade como um todo. Compreender como os sujeitos veem sua participação no programa pode fornecer entendimento valioso sobre os desafios que eles enfrentam, os benefícios que percebem e a maneira pela qual esse contato contribui para as suas perspectivas futuras.

Esta revisão de literatura tem como objetivo analisar o que os estudos recentes têm apresentado sobre como os jovens aprendizes percebem a sua participação em relação ao PJA, identificando os principais pontos de vista, desafios e benefícios percebidos ao longo de sua permanência, além das implicações para a sua formação e inserção no mercado de trabalho.

Para este alcance, os objetivos específicos explorados são: (i) analisar através das publicações dos últimos cinco anos, quais os principais desafios e benefícios percebidos pelos jovens durante a participação no programa; (ii) descrever as percepções relatadas sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional; (iii) apresentar as perspectivas para o futuro no que se refere à sua trajetória formativa e profissional.

Esta pesquisa busca fornecer uma compreensão mais profunda e abrangente do PJA, podendo contribuir para políticas públicas futuras e uma discussão para melhorar a eficácia deste importante programa dentro do território nacional.

TRILHA METODOLÓGICA

A revisão de literatura desta pesquisa consiste no levantamento sistemático do *estado da arte* realizado por meio da busca em bases de dados: no Portal de Periódicos da Capes, no *Google Scholar*, no *SciVerse Scopus*, na *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, e na *Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDib)*.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Levando em conta a relevância do tema, faz-se necessário saber o que as publicações recentes versam sobre o assunto e ainda se os estudos levam em consideração o que estes atores sociais dizem e esperam da sua participação no programa e o que pensam sobre o seu futuro.

Desta forma, optou-se pela análise de artigos de periódicos publicados nos últimos cinco anos que incluíssem em seus títulos os descritores acrescidos do operador booleano¹ (*AND*), “jovem *AND* aprendiz” e “jovens *AND* aprendizes”, justamente por se tratar de tema amplamente abordado por diversas áreas de estudos e que vem ganhando certo destaque na discussão de políticas públicas que melhorem as condições adversas que, principalmente, jovens das camadas mais pobres enfrentam em relação à vulnerabilidade e incertezas quanto ao futuro. No gráfico 1 é apresentado o total de artigos recuperados a partir das combinações apresentadas conforme a base de dados.

¹ A função do operador booleano é estabelecer uma relação entre os termos da pesquisa. Podem ser utilizados *AND*, *OR* e *NOT* dependendo do intuito, ser mais genérico ou não. Neste caso, *AND* harmoniza-se com as duas palavras fazendo com que o resultado apresente esta combinação.

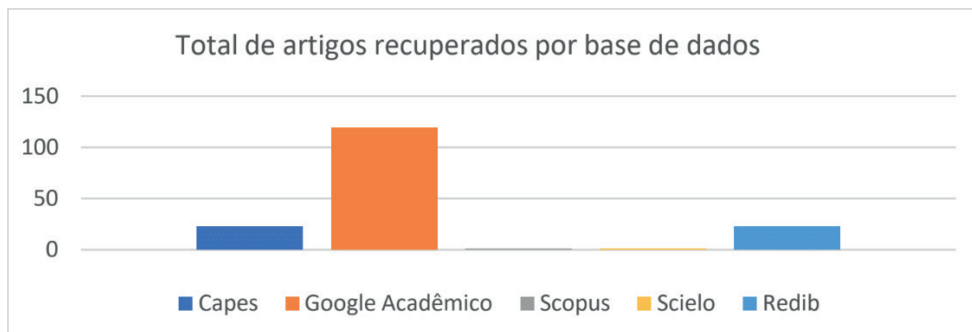


Gráfico 1 – Total de artigos recuperados por base de dados

Fonte: Elaborado pelos autores.

No gráfico 2 é possível verificar o total de artigos analisados conforme a base de dados pesquisada.

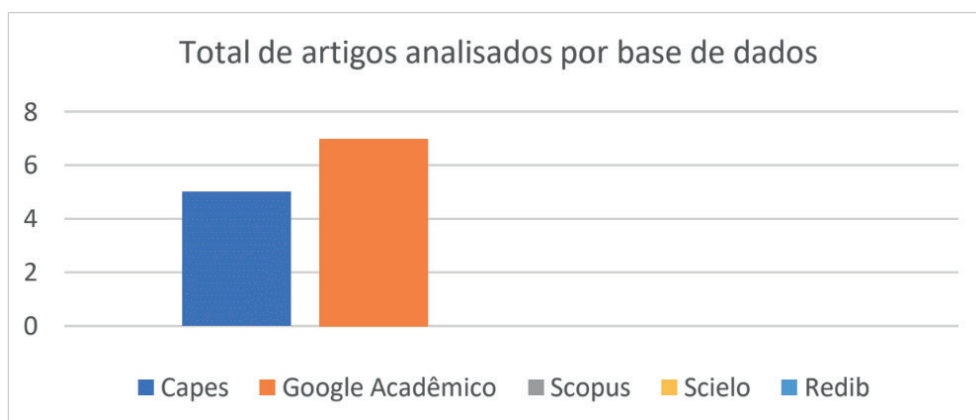


Gráfico 2 – Total de artigos analisados por base de dados

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesta primeira etapa foi realizada a leitura dos títulos apresentados na recuperação dos resultados, sendo selecionados aqueles textos que descrevessem informações acerca da temática desenvolvida como a inserção do jovem no PJA, os sentidos e significados do trabalho para este jovem aprendiz, sendo priorizado os textos que trazem relatos dos próprios aprendizes como protagonistas deste processo. Como pode ser observado na tabela 1, do total de 167 trabalhos recuperados foram selecionados inicialmente 19, sendo que destes, 7 estavam repetidos e/ou apresentavam mais de uma versão no cruzamento das bases de dados. Sendo assim, a segunda fase considerou a leitura exploratória dos 12 artigos selecionados para que pudessem integrar este presente estudo.

Base de dados	Combinação	Resultado da busca	Artigos Seleccionados	Repetidos	Analizados
Capex		23	8	3	5
Google	“jovem AND aprendiz”	119	10	3	7
Scopus	“jovens AND aprendizes”	1	0	0	0
Scielo		1	0	0	0
Redib		23	1	1	0
TOTAL		167	19	7	12

Tabela 1 – Resultado da Pesquisa Bibliográfica realizada nas Bases de Dados – (2017-2022)

Fonte: Elaborado pelos autores.

É possível constatar que existe uma concentração de resultados recuperados na base de dados do *Google Scholar* talvez por ser uma ferramenta de busca aparentemente simples que retorna resultados de vários repositórios de teses, dissertações, monografias, resumos, artigos e até livros. Outras bases que também tiveram um retorno considerável foram a *Capex* e a *REdib*, ambos com vinte e três recuperações cada. Para ter contato com as publicações do Portal de Periódicos da Capex, criado para fortalecer as publicações nacionais visando a democratização da informação, é necessário acessar a Comunidade Acadêmica Federada - CAFE em instituições que são filiadas ao projeto. A *REdib* é uma plataforma que indexa publicações dos países ibero-americanos trazendo importantes contribuições para a área da educação.



Gráfico 3 – Total de artigos selecionados e ano de publicação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme observado no gráfico 3, o ano de 2020 apresenta a maior quantidade de publicações (6) que tratam do jovem aprendiz buscando compreender como ele próprio percebe a sua participação no programa, levantando-se a partir da sua fala o que veem de sentidos e significados que possam agregar à sua vida profissional e pessoal e de sua expectativa para além desta empreitada.

Os documentos selecionados abordam a relação do egresso com questões sobre quais as motivações que o levaram a procurar o PJA, a grande dificuldade em conseguir o primeiro emprego além do que acredita serem fatores importantes que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para balizar o *corpus* teórico desta pesquisa, foram utilizadas as buscas em bases de dados como o Portal de Periódicos da Capes, o *Google Scholar*, no SciVerse Scopus, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e a *Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico* (REdib). Optou-se por publicações de até cinco anos, para que fosse realizada uma abordagem homogênea sobre as condições atuais de cumprimento à Lei 10.097/00 e do Decreto nº 9.579/18.

A relevância de estudos sobre a percepção dos sentidos e significados que o próprio jovem aprendiz relata sobre a sua experiência no programa é algo que contribui sobremaneira para compreender o seu anseio em pertencer ao PJA e sobre a sua permanência durante a vigência de seu contrato de aprendizagem. Por este motivo, o presente trabalho optou por pesquisas que direcionaram seus esforços em realizar tal aprofundamento.

Não obstante comprovar a necessidade deste jovem de certa forma sentir-se independente, inclusive financeiramente, é possível verificar através das ponderações que os ganhos ultrapassam a questão complexa do capital. A relação social de contato com os seus iguais, a orientação do professor nas aulas teóricas e a hierarquia reforçada na empresa contribui muito para o seu amadurecimento.

Matta e Ferreira (2020) apresentam que ‘confiança’ foi um item citado por um dos concluintes. Isso reforça a compreensão que a forma como as tarefas são distribuídas, o acompanhamento e, até mesmo o *feedback*, formal ou informal, são importantes para guiar este jovem para o melhor caminho. Além do mais, muitos ainda se direcionam profissionalmente e vislumbram um futuro promissor a partir dos exemplos que acompanha (GOMES et al, 2017).

Claro que, como uma política pública aplicada a nível nacional em um país com realidades tão distintas, existem lacunas que necessitam de reformulação. Uma questão citada no estudo de Magalhães e Granja (2020) é sobre a melhoria do alcance juvenil. Para que este programa conquiste o nível esperado de atendimentos a jovens de 14 a 24 anos que se encontram em vulnerabilidade social, vários agentes devem trabalhar em conjunto para atingir determinado fim.

A empresa, a instituição formadora e o Ministério do Trabalho e Previdência. A empresa cumprindo a cota respectiva conforme a quantidade de funcionários que exercem atividades que demandem formação profissional, porém, é necessário que exista fiscalização e penalidades que sejam realmente aplicadas a quem não cumpre a Lei. Muitas

empresas contam com o esquecimento por parte dos órgãos fiscalizadores e agem como se nada devessem.

As instituições formadoras por sua vez também têm o seu papel para o êxito deste programa, cumprindo com toda a exigência de estrutura física e pedagógica para que a teoria seja aplicada de forma a levar uma aprendizagem integral. Além do mais, as empresas precisam entender que os ganhos da contração de um aprendiz são para além de reduções em encargos sociais e impostos. Cuidar para que este jovem aprenda e apreenda as técnicas e habilidades necessárias para formar-se o melhor profissional para o mundo do trabalho são ganhos que vão ao encontro da expectativa empresarial e a sociedade também é beneficiada de uma forma geral.

No trabalho de Parizzi (2020) há a ratificação da congruência do trabalho e educação, ou seja, essa abordagem deve ser dinâmica e contínua, tanto para o desenvolvimento individual e coletivo e demandam constante atualização e aprendizado ao longo da vida. Esses pilares desempenham papéis interligados e essenciais para o avanço pessoal, em qualquer época.

Tal contextualização aproxima-se da ideia de Marin (2006, p. 108) sobre o que deve propiciar o curso profissionalizante, ou seja, ele deve ser “capaz de proporcionar uma qualificação que vá além dos restritos vínculos do saber para o trabalho e de incorporar dimensões sociais e culturais, reafirmando os jovens e sua família como sujeitos portadores de direitos”.

Na sociedade contemporânea essa relação ganha destaque visto o avanço tecnológico e as decisões que devem ser tomadas cada vez mais rápidas e precisas, os desafios são de todas as áreas e devem ser superados para o progresso social.

Os estudos apontaram para a emprego do método qualitativo, conforme pode ser comprovado na tabela 2, justamente corroborando com o instrumento e técnica aplicado de entrevista (tabela 3). Segundo Creswell (2010, p. 239), “em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes são ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que os autores expressam na literatura”.

Método	N.	%
Quantitativo	1	8
Qualitativo	9	75
Misto	2	17
Total	12	100

Tabela 2 – Escolha do método de pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro apontamento é quanto a escolha dos instrumentos e técnicas utilizadas, conforme observa-se na tabela 3, a escolha pela entrevista, geralmente, “envolvem questões não estruturadas e em geral abertas, que são em pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 214).

Instrumentos e Técnicas	N.	%
Entrevista	9	69
Questionário semiestruturado	1	8
Questionário estruturado	3	23
Total	13	100

Tabela 3 – Escolha do instrumento e técnica de pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Almejando uma comparação sobre o número de citações em cada base de dados (Tabela 4) foi realizado um levantamento nas plataformas onde estão depositados os artigos analisados, sendo que não foi possível verificar esta informação no Portal de Periódicos da Capes, já o *Google Scholar* considera diversas bases de dados favorecendo conhecer, por exemplo, qual o trabalho com maior relevância.

Base de dados analisadas	N. citações	%
Capes	0	0
Google Scholar	6	100%
Total	6	100%

Tabela 4 – Base de dados e total de citações.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar as informações da Tabela 4 percebe-se que o número de citações é pouco expressivo, dentre os artigos analisados somente dois apresentam indicativos de que integraram outros trabalhos. Acredita-se que pelo fato específico desta revisão considerar os sentidos que este jovem percebe do trabalho, outros estudos são muito direcionados à inspeção da própria política pública.

Considerando o trabalho *Análise compreensiva da inserção no mercado de trabalho através do primeiro emprego: ser-jovem aprendiz*, os autores Pereira e Spíndola (2020), que aparecem com duas citações no *Google Scholar*, preconizaram o exame a partir das falas dos aprendizes buscando pelo entendimento sobre como as relações neste período de sua vida desenvolvem-se, com um misto de sentimentos pela oportunidade vivenciada que, de certa forma, atendem as suas expectativas juvenis de independência financeira,

mas também por uma certa insegurança do desconhecido. Continuam os autores “são estas mudanças significativas que proporcionam as experiências de desenvolvimentos, como a mudança de postura e comportamento, a satisfação pelo novo e também um amadurecimento de maior ou menor grau junto a essas novas possibilidades” (PEREIRA; SPÍNDOLA, 2020, p. 469).

A abordagem realizada pelos autores Graebin et al. (2019) na pesquisa *O significado do trabalho para jovens aprendizes*, alcançam quatro citações no *Google Scholar*, considerando ingressos do programa de aprendizagem evidencia que esta primeira oportunidade abre um leque de possibilidades para este sujeito que acredita que outras chances surjam a partir desta primeira e nela apoiam-se para o que seria a forma de concretizar seus sonhos. Outra questão muito importante levantada é sobre a possibilidade de contato com outras pessoas que contribuem para o sujeito formar a sua identidade, evidenciando inclusive a melhora em suas relações com a família e amigos, pois podem contribuir com os gastos domésticos, o que de certa forma destaca a sua responsabilidade e autoestima.

Embora o recorte temporal para esta revisão tenha sido dos últimos cinco anos é possível perceber que o tema sempre está em pauta em diversas áreas do conhecimento. Tal fato pode ser constatado na tabela 5 onde são apresentadas as áreas encontradas nos artigos analisados, sendo a área de Ciências humanas e sociais a que apresenta maior número de publicações (3), seguida pelas áreas de educação (3) e educação e humanidades (1). Entende-se, para efeito deste estudo que humanidades não deve ser segregada de educação, sendo que, de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são consideradas oito áreas do conhecimento². A grande área Ciências Humanas engloba as subáreas de (i) Ciência Política; (ii) Educação; e (iii) Psicologia.

Área de publicação	N. de artigos	Percentual (%)
Política pública - Ciência política	1	8
Ciências humanas e sociais	3	25
Educação	2	17
Educação e humanidades	1	8
Ciência e conhecimento em geral	1	8
Ciências sociais aplicadas	1	8
Psicologia	2	17
Multidisciplinar	1	8
Total	12	100%

Tabela 5 – Artigos por área de publicação

Fonte: Elaborado pelos autores.

² Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>

Através destes levantamos percebe-se que a problematização em torno do ingresso e permanência do jovem no mercado de trabalho é de grande relevância e não foi completamente explorada, restando aos estudos mais recentes discussões acerca do entendimento de como este processo permeia a vida deste sujeito.

Não obstante considerar um país com carência de políticas públicas eficientes às populações menos favorecidas, emerge a intrigante urgência de adequar programas que possam atender com maior equidade as expectativas deste jovem, não somente quanto a sua entrada no programa, mas principalmente como se dá a sua permanência. Além do mais, tanto a instituição formadora quanto a empresa cotista precisam contribuir para a sua formação integral para que este jovem tenha a base teórica necessária e a prática enriquecedora que balizam o seu desenvolvimento profissional, para que esta experiência realmente possa fazer a diferença esperada em todos os sentidos de sua vida.

A partir das principais conclusões extraídas destes trabalhos é possível verificar que muitos apresentaram resultados positivos desta passagem enquanto assistidos pelo programa. Algumas destas considerações podem ser encontradas nos trabalhos de Graebin et al. (2019); Matta e Ferreira (2020); Parizzi (2020); Silva e Lubke (2020), a partir do levantamento pelo contato com os jovens, destacam: (i) atitudes de mudança/transformação e esforço; (ii) liberdade; (iii) autonomia financeira; (iv) complemento da renda familiar; (v) ganho nas relações sociais (vi) amadurecimento pessoal e profissional; (vii) gratidão por terem feito parte do PJA; (viii) contribuição no desenvolvimento das habilidades e competências técnicas; (ix) importância da figura de apoio (na instituição formadora e empresa); (x) melhora na comunicação, no relacionamento interpessoal e responsabilidade.

Claro que, algumas situações podem ocorrer no momento de prática e devem ser comunicadas à instituição formadora por ser ela a responsável por intermediar essa relação de trabalho. No trabalho de Colomby et al (2020) há registros de aprendizes que dizem ser cobrados por algo que não é de sua responsabilidade ou que não fazia parte de sua função como aprendiz. Esses relatos reforçam a necessidade de acompanhamento sócio-psicopedagógico, sendo os jovens a parte mais vulnerável da tríade (instituição formadora-empresa-aprendiz). Sem falar que, como estão na fase de moldar a sua identidade pessoal e profissional, a forma com que são abordados pode causar-lhes uma compreensão equivocada sobre as relações no ambiente de trabalho.

Portanto, nos levantamentos realizados os sujeitos reconhecem em grande parte os benefícios advindos desta primeira experiência como aprendizes pertencentes ao PJA. Elegem e enumeram aquilo que veem de positivo para a sua vida pessoal e profissional, destacam sua apreensão na possibilidade de serem efetivados ao final do contrato de aprendizagem, e acaso isso não ocorra, estariam mais aptos a oportunidade de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender quais os estudos têm explorado sobre o jovem aprendiz, ressaltando a percepção que os sujeitos expressam do seu anseio em fazer parte do PJA, a sua trajetória enquanto conciliam a jornada entre o ensino regular e o trabalho, além do que apreendem neste processo, este estudo buscou realizar uma revisão dos trabalhos publicados dos últimos cinco anos, investigando artigos em diversos repositórios. Percebeu-se que várias áreas do conhecimento demonstram interesse no sujeito, porém, a maioria credita certa ênfase na política pública em si. Nesta amostragem, o número de devolutivas de trabalhos que declaram seu interesse em absorver do protagonista deste programa quais os sentidos e significados que percebem pela sua passagem no programa não foram muito expressivos.

Contudo, é possível alcançar a partir dos estudos que há uma compreensão aprofundada das percepções dos jovens aprendizes em relação ao PJA, destacando que seus ganhos são para além da técnica aprendida para determinado ofício, pois, o contato com os colegas de trabalho apresenta um significado coletivo das relações. Além de notar-se parte de um processo, destacou a valorização pessoal e conquistas nos vínculos familiares e com seus pares.

Ademais, as oportunidades são valiosas àqueles que almejam adquirir experiência profissional enquanto na maioria das empresas é exigido um certo domínio em algumas áreas. O PJA também oportuniza atender as necessidades dos empregadores, mas, o ganho que merece destaque é contemplar o anseio de crescimento pessoal e direcionamento de carreira que estes jovens perseguem pela oportunidade da primeira experiência profissional.

É necessário também, pensar criticamente que o programa atende uma fase significativa, porém, curta de suas vidas. Por esse motivo, é premente pensar como esses jovens serão acompanhados em seu desligamento do programa. Como poderão ser assistidos caso não consigam efetivar-se, ou, ainda, não tenham condições para ingressar em um curso superior.

Evidencia-se, a urgência de pensar em políticas públicas que possam prestar o seu papel estratégico de atendimento a esta população e que estabeleçam diretrizes claras e objetivas de continuidade e direcionamento aos jovens egressos, visto que, isso não seria algo a parte, mas sim uma etapa sucessiva de acompanhamento do jovem egresso para que ele tenha condições de decidir-se profissionalmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 9.579**, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm. Acesso em: 03 nov 2023.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Árvore do conhecimento**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso em: 03 nov 2023.

COLOMBY, Renato Koch et al. **Programas de Formação Profissional: a percepção dos jovens aprendizes**. 2020.

COSTA, Camila; WAHBA, Liliana Liviano. O rito de passagem do jovem aprendiz: uma leitura janguiana. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 21, n. 2, p. 1511- 1517, 2021.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA MATTA, Ruliver Lucio Santana. O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA DOS EX-ALUNOS. **Repositório de Trabalhos de Conclusão de Curso**, 2020.

DA SILVA, Karla Kely Rogério; CRUZ, Fatima Maria Leite. Sentidos de trabalho nas imagens compartilhadas por jovens aprendizes em Pernambuco. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 24, n. 2, p. 146-173, 2018.

DE CARVALHO, Evaldo Freires et al. Jovem Aprendiz: O adolescente no mercado de trabalho- Reflexões. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. e100101623663-e100101623663, 2021.

GRAEBIN, Rosani Elisabete et al. O significado do trabalho para jovens aprendizes. **Revista Gestão Organizacional**, v. 12, n. 1, 2019.

LUBKE, Larice; DA SILVA, Francielle Molon. A inserção do jovem no mercado de trabalho: o olhar dos jovens aprendizes do Senac de pelotas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 13, n. 25, p. 137-167, 2020.

MAGALHÃES, Cintia Rosa; DOS SANTOS GRANJA, Edna Mirtes. Programa de Aprendizagem e suas Implicações ao Acesso e Continuidade no Mercado de Trabalho: Um Estudo com Jovens Aprendizes/ Learning Program and its Implications to Access and Continuity in the Labor Market: A Study with Young Learners. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 15, n. 54, p. 73-91, 2021.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **Trabalho infantil: necessidade, valor e exclusão social**. Goiânia: UFG, Brasília: Plano Editora, 2006.

PARIZZI, Carmelinda. Jovem aprendiz: narrativas sobre sua inserção no mercado de trabalho e aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 41576-41586, 2020.

PEREIRA, Denis Guimarães; SPÍNDOLA, Juliana de Oliveira. Análise compreensiva da inserção no mercado de trabalho através do primeiro emprego: ser-jovem aprendiz. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 2, jul-dez, p. 457-477, 2020.

PIRES, Gilson Scholl et al. Jovem aprendiz como uma nova perspectiva de inclusão social. **Revista Univap**, v. 22, n. 40, p. 395-395, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, 6 (19), p. 37–50. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 02 nov. 2023.

ROSA, Debora Diana da et al. **Juventudes e trabalho: trajetórias de egressos do programa Jovem Aprendiz**. 2015.

PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DE DESIGN INSTRUCIONAL: VANTAGENS E DESVANTAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/04/2024

Roosevelt Aurelio Silva Costa

Licenciado em Informática, Licenciado em Matemática. Especialista em Informática na Educação, Especialista em Educomunicação e tecnologias, Especialista em Educação e novas tecnologias. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University
Professor formador IEMA Itaquí-Bacanga

RESUMO: O design instrucional (DI) é uma abordagem essencial na concepção e implementação de materiais educacionais eficazes. Neste artigo, analisaremos práticas relevantes no campo do design instrucional, destacando suas vantagens e desvantagens, contextualizando o papel do profissional designer instrucional no cenário educacional, destacando que o profissional de DI engloba estratégias para criar experiências de aprendizagem significativas e eficazes. Isso inclui a análise de necessidades, o desenvolvimento de objetivos educacionais, a seleção de métodos e materiais, e a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Práticas modernas muitas vezes incorporam tecnologias educacionais,

abordagens baseadas em competências e métodos participativos. Será abordado ainda, as vantagens do Design Instrucional que incluem a personalização do ensino, a promoção da retenção de conhecimento e a adaptação a diferentes estilos de aprendizagem, bem como desafios que podem surgir, como a necessidade de atualização constante devido à evolução tecnológica e a complexidade na mensuração do impacto real no aprendizado. O designer instrucional desempenha um papel crucial na efetividade do processo educacional. Ele combina conhecimentos pedagógicos, habilidades de design e compreensão das tecnologias educacionais. Além de criar materiais instrucionais, esse profissional atua como facilitador, colaborando com educadores, especialistas em conteúdo e tecnólogos para desenvolver abordagens de ensino inovadoras e alinhadas aos objetivos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Design. Instrucional. Ensino. Habilidades.

ABSTRACT: Instructional design (ID) is an essential approach in designing and implementing effective educational materials. In this article, we will analyze relevant practices in the field of instructional design, highlighting their advantages and disadvantages, contextualizing the role of the professional instructional designer in the educational scenario, highlighting that the ID professional encompasses strategies to create meaningful and effective learning experiences. This includes needs analysis, development of educational objectives, selection of methods and materials, and continuous evaluation of the teaching-learning process. Modern practices often incorporate educational technologies, competency-based approaches, and participatory methods. It will also address the advantages of Instructional Design, which include personalizing teaching, promoting knowledge retention and adapting to different learning styles, as well as challenges that may arise, such as the need for constant updating due to technological evolution and complexity in measuring the real impact on learning. The instructional designer plays a crucial role in the effectiveness of the educational process. It combines pedagogical knowledge, design skills and understanding of educational technologies. In addition to creating instructional materials, this professional acts as a facilitator, collaborating with educators, content experts and technologists to develop innovative teaching approaches aligned with educational objectives.

KEYWORDS: Design. Instructional. Teaching. Skills.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir dos conteúdos abordados nesta componente curricular e tem como objetivo abordar as práticas de Design Instrucional (DI), destacando as vantagens e desvantagens associadas a essas técnicas, além de analisar o papel crucial do profissional designer instrucional no contexto da educação.

Exploramos como o Design Instrucional visa otimizar o processo de aprendizagem, considerando aspectos pedagógicos, tecnológicos e cognitivos. Ao compreender as implicações dessas práticas, podemos avaliar seu impacto na eficácia do ensino e no desenvolvimento de competências.

Destacamos ainda o fato que o Design Instrucional (DI) é uma abordagem pedagógica que visa criar ambientes de aprendizagem eficazes, alinhando estratégias instrucionais com objetivos educacionais. Neste contexto, o profissional designer instrucional desempenha um papel central, integrando teorias da aprendizagem, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas. Abordaremos ainda como essas práticas do DI influenciam a eficácia do ensino e a formação de indivíduos em diversos contextos educacionais.

PRÁTICAS SOBRE DESIGN INSTRUCIONAL

O Design Instrucional é um campo dinâmico que incorpora diversas abordagens, dependendo do contexto educacional. De acordo com Savioli (2020,19), o Design Instrucional é responsável pela criação de experiências de ensino que sejam adequadas a recursos de aprendizagens, sendo eles tecnológicas ou não, onde o mesmo leva em consideração uma análise de público, com seus respectivos objetivos de aprendizagem.

Além do modelo ADDIE, outras metodologias, como o SAM (Successive Approximation Model), têm ganhado destaque, onde a análise de necessidades é a pedra angular, envolvendo uma pesquisa aprofundada sobre o público-alvo, seus estilos de aprendizagem e as demandas específicas do ambiente educacional. A criação de materiais instrucionais não se limita apenas a conteúdos textuais; o uso de multimídia, simulações e gamificação tem se mostrado eficaz para o máximo de envolvimento dos alunos.

As práticas relacionadas ao profissional de DI têm evoluído significativamente, adaptando-se às demandas da educação contemporânea. O primeiro componente crucial nessas práticas é a análise de necessidades. Antes de criar qualquer material educacional, é imperativo compreender as características do público-alvo, identificar lacunas de conhecimento e entender os objetivos educacionais. Essa fase orienta todo o processo subsequente, garantindo que os recursos desenvolvidos atendam de maneira precisa e eficaz às demandas específicas do aprendiz.

A definição clara de objetivos educacionais representa outro pilar fundamental: Estabelecer metas específicas e mensuráveis orienta o design de atividades e avaliações, proporcionando uma estrutura sólida para a condução do ensino. O alinhamento entre os objetivos educacionais, as atividades propostas e as avaliações é um aspecto crítico para garantir a coerência e a relevância do material instrucional.

Na seleção de métodos e materiais, práticas contemporâneas muitas vezes incorporam tecnologias educacionais. Plataformas de aprendizagem online, simulações interativas e recursos multimídia proporcionam um ambiente dinâmico e envolvente. Essa integração não apenas atende à preferência dos alunos por abordagens tecnológicas, mas também permite a personalização do aprendizado, adaptando-se a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

A avaliação contínua é um aspecto central das práticas de Design Instrucional. A coleta de dados durante o processo educacional oferece insights valiosos sobre a eficácia do design instrucional, permitindo ajustes em tempo real. A utilização de feedbacks formativos, testes diagnósticos e análise de métricas de engajamento do aluno contribui para a melhoria contínua, garantindo que o material educacional evolua conforme as necessidades identificadas ao longo do tempo.

Embora essas práticas ofereçam benefícios significativos, é importante reconhecer as desvantagens associadas ao Design Instrucional. A constante evolução tecnológica

implica em desafios, exigindo que os profissionais estejam atualizados e prontos para integrar novas ferramentas educacionais. Além disso, a complexidade na mensuração do impacto real no aprendizado pode representar um obstáculo, tornando essencial o desenvolvimento de métricas e indicadores eficazes.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DESSAS PRÁTICAS

O Design Instrucional (DI) desempenha um papel central na criação de experiências educacionais impactantes. Suas práticas eficazes têm como objetivo principal promover engajamento sustentável e estimular a aprendizagem colaborativa. No entanto, como qualquer abordagem, há vantagens e desvantagens associadas a essas práticas. Inicialmente, citaremos duas vantagens de tais práticas:

Engajamento Sustentável

No universo do Design Instrucional (DI), o engajamento sustentável é um princípio essencial que busca manter os alunos motivados e participativos ao longo de suas jornadas educacionais. O DI vai além da simples transmissão de informações, procurando criar experiências de aprendizagem que estimulem a curiosidade e o interesse dos alunos de forma contínua. Uma variedade de estratégias contribui para esse engajamento duradouro.

A incorporação de recursos multimídia, como vídeos interativos, simulações e jogos educacionais, é uma prática comum no DI. Esses elementos não apenas cativam a atenção dos alunos, mas também oferecem abordagens diversificadas para a compreensão de conceitos, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, a personalização do conteúdo, adaptando-o às necessidades individuais dos alunos, contribui significativamente para o engajamento sustentável, pois torna a experiência educacional mais relevante e significativa para cada estudante.

O uso de plataformas online interativas também desempenha um papel crucial. Fóruns de discussão, salas de chat e atividades colaborativas online incentivam a participação ativa dos alunos. Essas ferramentas não apenas ampliam a interação entre os estudantes, mas também proporcionam um ambiente de aprendizagem socialmente envolvente, onde as trocas de ideias e experiências são valorizadas.

Aprendizagem Colaborativa:

Outro pilar fundamental do DI é a promoção da aprendizagem colaborativa: Reconhecendo a importância das habilidades sociais e da colaboração no mundo contemporâneo, as práticas de DI buscam criar oportunidades para que os alunos aprendam uns com os outros. Isso vai além da mera interação entre colegas, abraçando atividades que exigem a colaboração ativa na construção do conhecimento.

Segundo Filatro (2004), a profissão de DI envolve a ação intencional e sistemática de ensino, envolvendo o planejamento, desenvolvimento, juntamente com a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais, como forma de facilitação da aprendizagem.

Projetos em grupo, discussões em sala de aula e ferramentas colaborativas online são elementos frequentemente incorporados no DI para promover a aprendizagem colaborativa. Essas práticas não apenas desenvolvem habilidades interpessoais, mas também estimulam a reflexão crítica e a resolução de problemas em conjunto. Ao enfrentar desafios e compartilhar perspectivas, os alunos ampliam suas compreensões e constroem conhecimento de maneira mais profunda e holística. De forma complementar iremos elencar agora, duas desvantagens das práticas de DI:

Desafios de Implementação:

A implementação efetiva de práticas de Design Instrucional enfrenta diversos desafios, muitos dos quais estão relacionados à resistência à mudança e à complexidade do processo. Educadores, frequentemente habituados a métodos tradicionais de ensino, podem encontrar dificuldades em adotar abordagens inovadoras. A necessidade de treinamento constante para os professores, visando familiarizá-los com novas tecnologias e estratégias pedagógicas, é um desafio que demanda tempo e esforço.

Além disso, a adaptação de currículos existentes para incorporar elementos do DI pode ser uma tarefa complexa. A sincronização entre as práticas de DI e as estruturas curriculares estabelecidas muitas vezes requer uma revisão abrangente, o que pode gerar resistência por parte de algumas instituições educacionais.

A garantia de que todas as partes interessadas, incluindo alunos, educadores e administradores, estejam alinhadas com os objetivos e métodos do DI é fundamental para superar esses desafios. Estratégias de comunicação eficazes e programas de capacitação bem elaborados são elementos-chave para vencer a resistência e garantir uma implementação bem-sucedida.

Custos Associados

Os custos associados à implementação de práticas avançadas de Design Instrucional podem ser substanciais e representam uma consideração crítica para muitas instituições educacionais. A incorporação de tecnologias educacionais de ponta, a aquisição de plataformas de aprendizagem online e a manutenção de infraestruturas digitais eficientes podem gerar custos significativos.

Além do investimento inicial em hardware, software e treinamento, há também despesas contínuas relacionadas à atualização constante de tecnologias e conteúdos. A rapidez com que as inovações tecnológicas ocorrem requer uma dedicação constante

de recursos financeiros para manter o DI alinhado com as tendências educacionais em evolução.

A equação entre custos e benefícios é um fator crítico a ser considerado. Instituições com orçamentos limitados podem enfrentar dificuldades em justificar os investimentos necessários para a implementação plena do DI. Estratégias de planejamento financeiro a longo prazo, parcerias com empresas e organizações, e busca por soluções mais acessíveis são abordagens que podem ajudar a mitigar os custos associados ao Design Instrucional.

O PROFISSIONAL DESIGNER INSTRUCIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

No panorama educacional contemporâneo, o papel do profissional Designer Instrucional (DI) emerge como fundamental na busca por experiências de aprendizagem significativas e eficazes. Este especialista é o arquiteto por trás da construção de estratégias, materiais e ambientes que potencializam o processo educacional, amalgamando pedagogia e design de maneira única. No universo do profissional de DI, Nakano (2019) salienta que é importante destacar que a análise das necessidades de aprendizagem tem como objetivo levantar as demandas por educação de uma instituição, de um grupo ou de indivíduos.

Sendo assim, o DI atua como um facilitador, colaborando com educadores, especialistas em conteúdo e tecnólogos para desenvolver abordagens inovadoras e alinhadas aos objetivos educacionais. Uma das principais responsabilidades é a análise das necessidades de aprendizagem, entendendo o perfil do público-alvo e identificando lacunas de conhecimento. Esse profissional desempenha um papel crucial na definição de objetivos educacionais claros e mensuráveis, garantindo que o design instrucional seja direcionado para alcançar resultados concretos.

A expertise do Designer Instrucional vai além do simples desenvolvimento de materiais. Ele incorpora metodologias ativas, personalização do conteúdo e estratégias de avaliação contínua para criar experiências que vão ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem. A integração de tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizagem online e recursos interativos, torna-se parte integrante desse processo, possibilitando o acesso a recursos diversificados e personalizados.

A colaboração é uma característica central do trabalho do Designer Instrucional. Trabalhando em conjunto com educadores, esse profissional compreende as nuances do conteúdo e adapta estratégias pedagógicas para otimizar a transmissão de conhecimento. Além disso, ele facilita a interação entre os alunos, promovendo a aprendizagem colaborativa por meio de projetos em grupo, fóruns online e outras atividades que incentivam a troca de ideias.

Outro aspecto crucial é a capacidade de adaptação do Designer Instrucional. Em um cenário educacional em constante evolução, esse profissional mantém-se atualizado

com as últimas tendências em tecnologia e pedagogia. Ele compreende a importância da flexibilidade e da resposta rápida às mudanças para garantir a relevância contínua das práticas de design instrucional.

No entanto, o profissional Designer Instrucional não está isento de desafios. A necessidade de equilibrar inovação com recursos disponíveis, lidar com a resistência à mudança e garantir a eficácia real das estratégias implementadas são desafios que demandam habilidades interpessoais e uma compreensão profunda dos contextos educacionais específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este trabalho destacando não apenas a importância das práticas de Design Instrucional, mas também sua constante evolução para atender às demandas educacionais em transformação. O equilíbrio entre teorias pedagógicas, tecnologias inovadoras e estratégias instrucionais eficazes é fundamental para criar experiências de aprendizagem que não apenas transmitam informações e a consequente construção do conhecimento, mas também inspirem e capacitam os alunos para os desafios futuros. Tais desafios de implementação do design instrucional e os custos associados representam obstáculos substanciais no caminho. No entanto, com uma abordagem cuidadosa, investimento em capacitação e planejamento financeiro estratégico, é possível superar essas barreiras e colher os benefícios de práticas instrucionais inovadoras e eficazes.

Finalizamos reconhecendo a complexidade desse campo, onde se torna evidente que o profissional designer instrucional desempenha um papel central na definição do futuro da educação, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e eficiente.

REFERÊNCIAS

Filatro, A. (2020). *Design Instrucional na Prática*. Pearson Prentice Hall.

Nakano, Natália (2019). *Princípios do Design da informação na Curadoria Digital de Ambiente Virtual de Aprendizagem sob a perspectiva da Ciência da Informação*. Tese de doutorado Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181518/nakano_n_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acessado em 28 de janeiro de 2022.

Savioli, C e Torezani, G. (2020). *Design Instrucional e Negócio Digital: Como planejar, produzir e publicar um negócio virtual educacional*. Brasília: Clube de Autores.

RITMO MUSICAL Y PROCESO COGNITIVO DE LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL

Data de aceite: 01/04/2024

Natalia Torreglosa Tabares

Maestra en Música, Magister en Neuropedagogía, Universidad del Atlántico
<https://orcid.org/0009-0005-3538>

Luz Elena Tabares David

Lic. En Educación Artística; Especialista en Aprendizaje Autónomo; Magister en Educación; Magister en Neuropedagogía
Universidad del Atlántico
<https://orcid.org/0000-0002-0210-5725>

Artículo elaborado en el marco de la maestría en Neuropedagogía

RESUMEN: Esta investigación desea presentar la relevancia del ritmo musical como estrategia innovadora para fortalecer el proceso cognitivo de la atención, fundado en las contribuciones de la neuropedagogía, que tiene como objeto de investigación el cerebro humano. El ritmo toma un lugar importante en las actividades diarias en niños, aportando organización, balance y movimiento. En esta línea, el arte musical facilita los procesos de aprendizaje y enseñanza para hacer posible la activación de las redes

neuronales y conexiones sinápticas que toman lugar entre las neuronas; las cuales soportan el desarrollo de las habilidades, talentos y competencias que promueven el desarrollo integral en los niños. Por las características de la investigación el enfoque metodológico es cualitativo, con un paradigma histórico-hermenéutico y el método etnográfico. Los instrumentos para la recolección de datos fueron: análisis documental, observación participativa, con entrevistas semiestructuradas a aquellos que entienden la comunidad de la institución educativa Jardín infantil Aprendamos del barrio Lipaya, en la zona suroeste de Barranquilla. Los resultados hacen posible presentar la propuesta del ritmo musical como mediación para la atención en la etapa de educación infantil.

PALABRAS-CLAVE: Expresiones artísticas, Educación infantil, Procesos de atención, Ritmo musical.

MUSICAL RHYTHM AND ATTENTION IN STUDENTS AT THE PRE-INFANT EDUCATION STAGE

ABSTRACT: This research aims at presenting the relevance of the musical rhythm as an innovative strategy to strengthen the cognitive process of the attention, founded in the contributions of the neuropedagogy that has as a research target the human brain. The rhythm takes an important place in the daily activities in children, being the rhythm the one that precedes the games for children, providing organization, balance and movement. In this line, the musical art facilitates the teaching and learning processes to make possible the activation of the neural grids and synaptic connections that take place among the neurons; which support the development of abilities, skills and competences that promote the integral development in children. By the characteristics of research, the methodological characteristics, the methodological focus, is qualitative, with an historic-hermeneutical paradigm and the ethnography method. The instruments for data collection were: the document analysis, participant observation, with semi-structured interviews to those who are part of the community of the educational institution Jardín infantil aprendamos in Lipaya neighbourhood, in the southwest area in Barranquilla. The results make possible to present the proposal of the musical rhythm as a mediation for the attention in the pre-school stage.

KEYWORDS: Artistic expressions, Attention process, Children education, Musical Rhythm.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación infantil, específicamente en los entornos preescolares, suelen presentarse situaciones en la atención de los infantes. Sobre ello Guerrero Vacca (2018) menciona la importancia de atender a esta situación desde el campo educativo, ya que el entorno de un infante -por lo general-, está colmado de informaciones, novedades y estímulos que hacen que su atención general afecte el aprendizaje, todo lo cual redundará en la afectación del curso de las actividades propuestas por los docentes.

En línea con lo anterior, los niños manifiestan su espontaneidad para atender a todo aquello que consideran importante gracias a su disposición natural para la imaginación y la creatividad. Asimismo, desde los primeros años de vida el movimiento y la expresividad parecen ser recurrentes para exponer, explorar y conocer todo aquello que sienten y desean de sí mismos, de los otros y de su entorno. Estos aspectos son importantes en los procesos de enseñanza porque posibilitan los procesos de maduración de las estructuras cognitivas y el desarrollo cognitivo de los procesos neurológicos y motrices, determinantes para el aprendizaje.

Desde sus elementos fundamentales, a saber, el ritmo, la melodía y la armonía, la música ha sido determinante para el cuerpo y el espíritu, trascendiendo en los procesos cognitivos y en las emociones al posibilitar espacios lúdicos y de movimiento. Al respecto, Pascual (2006) señala que el ritmo ocupa un lugar importante en las actividades diarias de los niños porque a partir de él preceden los juegos infantiles como correr, saltar, proporcionar orden, equilibrio y movimiento. Es así como los juegos infantiles en los

que interviene el ritmo musical como base del movimiento trascienden en la conciencia corporal, favoreciendo sus potenciales rítmicos. A los niños les gusta la música de manera espontánea, emoción que expresan desde la cuna cuando juegan haciendo ensayos con el sonido de su voz y movimientos en respuesta a los estímulos sonoros.

En este sentido, la música se constituye en una estrategia para desarrollar valores éticos que favorecen el bienestar individual y grupal de una sociedad, pues a través de la palabra, la expresión corporal y las emociones se complejizan el pensar, el sentir y el hacer de los sujetos. Así, se traducen en inteligencia las prácticas sociales, la creatividad, la convivencia, el goce placentero, etc., creando un espacio, un escenario natural performativo (Herrera, 2012). De igual manera, la experiencia musical desde la primera infancia en el campo pedagógico y didáctico contribuye al despliegue de las dimensiones del ser humano, esto es: la ética, cognitiva, comunicativa, socioafectiva y espiritual, favoreciendo la construcción del conocimiento al generar nuevas estructuras neuronales y conexiones sinápticas implicadas en la atención, la memoria, la inteligencia y el lenguaje, funciones cognitivas que son fundamentales en los procesos mentales.

Ahora bien, desde esta perspectiva del objeto investigado la problemática educativa fue abordada desde la reflexión neuropedagógica basada en el jardín infantil Aprendamos, ubicado en el barrio Lipaya, del suroccidente de la ciudad de Barranquilla, en el departamento del Atlántico (Colombia). En esta institución la importancia de los lenguajes artísticos se refleja como un componente de gran importancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje y se encuentra organizado en los grados Prejardín, Jardín y Transición. No obstante, se evidenció en el análisis de documentos y la observación participante la necesidad de fortalecer la atención desde actividades mediadas por el ritmo musical, especialmente en un grupo de niños que se encuentran en edades de cuatro y cinco años pertenecientes al grado Jardín, debido a que el desarrollo de las actividades en esta aula se ve alterado por distintas distracciones del ambiente como hablar constantemente con los compañeros, la manipulación de instrumentos musicales u otros objetos sin orientaciones previas, correr con insistencia por el espacio que ha sido asignado para las actividades durante un tiempo prolongado sin atender a las indicaciones brindadas por la docente.

En efecto, esto conlleva a que se deba presentar varias veces la actividad para que los discentes reciban la instrucción pues no se logra el objetivo propuesto en clase, retrasando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la aparición de la pandemia los centros educativos fueron impulsados a transformar y repensar las estrategias de enseñanza y la organización escolar y el jardín antes mencionado no fue la excepción. Más aún, teniendo en cuenta que la población que atendía no tenía fácil acceso a Internet ni a dispositivos electrónicos como computador, celular y tabletas. El jardín cuenta con un predio que cumple con todas las condiciones físicas para que los estudiantes puedan desplazarse, moverse en el espacio, jugar y disfrutar de su aprendizaje, sin embargo, por razones del distanciamiento social obligatorio y las normas de bioseguridad se ven limitados los espacios del establecimiento.

Otro aspecto relevante para mencionar son las diversas actividades que la maestra utiliza como recurso, enfocadas en el desarrollo de la lectoescritura y los saberes matemáticos, que conllevan a que los estudiantes permanezcan la mayor parte de la jornada sentados, atendiendo actividades que probablemente no demandan movimiento y, por tanto, no le permiten experimentar los alcances de su propio cuerpo de forma amplia o explorar el medio desde su libertad y expresión para el aprendizaje. Como producto de las consideraciones expuestas se observó que se puede estar desatendiendo a las experiencias significativas que se construyen desde el diseño de estrategias que contemplen la música y sus elementos rítmicos, así como el movimiento corporal en su dinamismo, el desplazamiento en el espacio y la exploración del entorno educativo que, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998; 2017) son aspectos importantes en estas edades puesto que desde la experiencia, la exploración e indagación del medio se genera la construcción de estructuras conceptuales, afectivas y motrices.

En este sentido, el papel de la atención en el aprendizaje es fundamental ya que “sin atención no se puede aprender, es la energía que inicia los procesos de enseñanza y los mantiene; es el nivel de activación del cuerpo para poder interesarse por estímulos seleccionarlos y procesar la información que se le presenta” (Guerrero Vacca, 2018, p.18). Otro aspecto importante es que uno de los factores que puede afectar el fortalecimiento de las redes atencionales en los estudiantes de jardín se está manifestando a partir de la transición que están atravesando los niños desde la educación en alternancia y los ritmos de enseñanza que vivencian desde los ámbitos en los que se desenvuelven.

Sobre estas consideraciones, Pasinotti (2017) afirmó su preocupación frente a las demandas de los estímulos correspondientes a estas dimensiones expresando que el contexto actual le exige al discente procesar información a ritmos elevados, “respondiendo a estímulos de gran intensidad, variabilidad y poca duración; en la escuela se promueve una temporalidad distinta, más lenta, estable y duradera, donde el niño se ve obligado a mantener y sostener durante largo tiempo su foco atencional” (p. 40). Lo anterior, alude a que se obstruye y alteran los procesos atencionales en el aula debido a que son distintos los estímulos que se generan en el ambiente de la virtualidad, en el entorno familiar y en el escolar. Sobre las consideraciones expuestas es preocupante que la práctica discontinuada de la música en las escuelas de Colombia en el ámbito de la educación preescolar pueda limitar que el niño experimente por sí mismo experiencias significativas que le permitan explorar todas las dimensiones del ser humano propuestas por el MEN (1998; 2017), a saber, socio afectiva, espiritual, ética, cognitiva, comunicativa, corporal y estética, así como su propia capacidad de expresión a partir de todos los componentes físicos, emocionales y cognitivos asociados a los componentes rítmico- musicales.

Los aspectos mencionados también animan la indagación en relación con que el arte en los contextos nacional y local dista de un momento de estructuración donde se dé a la tarea de “depurar y re-construir métodos que sean viables en la medida de ser orientados

por mediaciones neurodidácticas que hilvanan el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, de este modo, aportar elementos artísticos que determinen su inclusión dentro del currículo” (David, 2019, p.119). A su vez, de todo lo expuesto se desprende la ausencia de estrategias y actividades que contemplen el ritmo musical para fortalecer el desarrollo del proceso cognitivo de la atención de los estudiantes en el grado jardín, así como el desarrollo de la rítmica musical, considerada como la habilidad que posee el individuo para percibir, discriminar, transformar y expresar diferentes sonidos que favorecen el despertar de la musicalidad del niño (Amstrong, 2006).

Ante estas situaciones se formula la pregunta problema de investigación que da orientación al presente estudio, esto es: ¿Cómo se puede fortalecer la atención desde el ritmo musical en estudiantes de nivel de educación infantil?

Atendiendo a lo anterior se formuló el siguiente objetivo general: Diseñar una propuesta rítmico musical integrada por un repertorio de canciones inéditas para fortalecer el proceso cognitivo de la atención en estudiantes del nivel de educación infantil.

Como objetivos específicos se formulan los siguientes: *Identificar* las estrategias, métodos, recursos que fundamentan el fortalecimiento del proceso de atención a través del ritmo musical en la educación infantil. *Caracterizar* la atención en relación del elemento rítmico musical en niños de nivel de educación infantil. *Establecer* mediaciones neurodidácticas desde el ritmo musical para el fortalecimiento del proceso cognitivo de la atención en niños de nivel de Educación Infantil.

Así las cosas, se avanza en el diseño metodológico en aras de interpretar la relación y naturaleza del objeto de estudio. Por las características es de enfoque cualitativo, dentro de un paradigma histórico hermenéutico y método etnográfico. Según Kuhn (2000) los paradigmas representan una manera global de concebir y abordar la realidad científicamente y permiten situar e identificar las necesidades de una realidad mediante su estudio ontológico, epistemológico y metodológico, conservando una línea que resguarda toda la fundamentación y el modo de realizar la investigación para lograr posibles soluciones.

Sobre el enfoque cualitativo, Martínez Miguélez (2009, p. 75) señala que “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. Con la utilización de este enfoque se identificaron las diferencias y las realidades de los estudiantes, así como los intereses que influyen en el proceso de atención para indagar en la problemática, buscando información correspondiente para la interpretación de los comportamientos y las conductas de los niños sobre los procesos atencionales y el ritmo musical como mediación para su fortalecimiento.

En este sentido, se buscó comprender e interpretar la realidad del niño, así como reconocer la diversidad de aprendizajes para el diseño de una propuesta que fuese acorde con la comprensión de su mundo simbólico. En esta misma línea de pensamiento, Heidegger (1974) sostiene que la naturaleza de la realidad humana es interpretativa, postulado que

fundamenta de manera significativa los procesos de observación e interpretación que fueron desarrollados desde la investigación para incidir en mediaciones que generen impacto en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música y promuevan el fortalecimiento de los procesos atencionales de los niños en los primeros años de vida mediante experiencias significativas que contemplen las dimensiones del ser humano y logren posibilitar el desarrollo integral del niño.

El método de la investigación objeto de estudio es etnográfico, desde la descripción y caracterización del contexto escolar sobre cómo se brinda la enseñanza y se desenlaza el proceso de aprendizaje en los estudiantes del nivel de Educación Infantil, así como cuáles son sus valores, perspectivas y motivaciones. De acuerdo con Woods (1987), el método etnográfico capta el sentido de las relaciones que se regulan según algún tipo de interacción sujeta a ciertos principios y obligaciones recíprocas dentro de un colectivo en específico, asumiendo la complejidad del ser humano en su dimensión cultural. De esta manera, el abordaje de la información permitió recoger datos pertinentes sobre los sentires y lo que piensa el personal del contexto, facilitando establecer criterios y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio, y se orientó sobre los objetivos planteados dentro de la investigación hacia los propósitos trazados en el contexto educativo. Estos aspectos se van concatenando con los instrumentos para la obtención de la información como aporte fundamental para la propuesta del presente proyecto de investigación.

Desde esta perspectiva metodológica los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron entrevistas semiestructuradas y observación participativa, teniendo como población de estudio quince (15) niños matriculados en el Jardín Infantil Aprendamos. La investigación centra su desarrollo en los aportes en el ritmo musical y proceso cognitivo de la atención en estudiantes del nivel de educación infantil.

Para efectos de relacionar el objeto de investigación se justifica la pertinencia que fundamenta la importancia de asumir los nuevos roles en el quehacer docente en el siglo XXI desde la innovación de estrategias neurodidácticas que fortalezcan la práctica docente, en dirección al objetivo principal de la educación que propone el MEN (1998; 2017), a saber, formar seres funcionales e integrales, con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas que trasciendan desde los escenarios educativos hasta el desarrollo psicosocial, emocional y cognitivo en la generación y adquisición de conocimientos a través del desarrollo de competencias, facilitando los recursos y espacios para promover el desarrollo integral, mediante experiencias significativas, en un ambiente dinámico donde el estudiante pueda adquirir herramientas que le permitan a futuro desenvolverse en distintos contextos culturales, sociales, económicos y ambientales, indispensable para el desarrollo de la cognición social.

En ese orden de ideas, la neurociencia y en específico la neuropedagogía, entendida como aquella disciplina que se encarga de conocer y comprender cómo aprende el cerebro y su aplicación en virtud de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cada vez muestra

más interés por la música como estrategia neurodidáctica, por las bondades que trae para el desarrollo del potencial humano cognitiva y emocionalmente, pero también en el aspecto psicomotriz (Requena et al., 2021).

Para esta investigación se toma como eje fundamental el ritmo musical por comprender las posibilidades del movimiento para expresar ideas, sentimientos en situaciones de juego, comprender y usar elementos básicos de las representaciones convencionales y no convencionales como medio de expresión y comunicación de las cualidades del sonido y acercarse a las manifestaciones artístico – musicales presentes en el entorno cercano y la experiencia vista desde los múltiples lenguajes artísticos y la transdisciplinariedad que convergen de ellos, posibilitando diversas actividades de aprendizaje amplias que permanentemente ponen en juego la creatividad del niño para la construcción de estrategias neurodidácticas que favorezcan los procesos atencionales., Como lo dice Pérez Aldeguer (2008), debe ser un aspecto relevante para la educación porque “es para el niño un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso, [...] cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas” (p.3).

Willems (citado por Requena, 2021) afirma que el ritmo corresponde a la vida fisiológica, cuya clave práctica se encuentra en el cuerpo humano, en tanto que el ritmo es innato o se encuentra en todo ser humano. La percepción del sonido y la acción se encuentran íntimamente relacionadas, por lo que una de las áreas cerebrales implicadas por el ritmo musical es la corteza motora. Así, una de las respuestas más habituales a partir del ritmo será la activación de las funciones cerebrales que generan el movimiento de ciertas partes del cuerpo en acompañamiento de lo escuchado, favoreciendo el desarrollo psicomotriz del individuo. Por consecuencia, el ritmo musical es fundamental para el desarrollo de esta investigación toda vez que transversaliza al ser humano a través de la palabra, la expresión corporal y las emociones.

La presente propuesta pone a los niños como protagonistas del desarrollo de las actividades que se van a llevar a cabo en el aula escolar para favorecer sus procesos atencionales, siendo participativos en clase, hecho que permite mejorar y optimizar el trabajo pedagógico que se desarrolla con ellos, situación que beneficia a docentes a estudiantes y a padres de familia (Espinosa, 2012).

En línea con lo anterior, se procederá con los fundamentos teóricos del objeto de estudio que se sustentan en los soportes artísticos musicales que conducen a la comprensión del desarrollo integral del niño a través del ritmo musical, partiendo de sus intereses, mediando los procesos de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento del proceso cognitivo de la atención. Según Valenzuela (2018), la atención es un proceso cognitivo que se traduce en “aquellas capacidades que nos brinda el cerebro específicamente el encéfalo para la resolución de problemas y que son necesarias tanto para el ámbito educativo como para la vida” (p. 11). En ese sentido, Parra (2016) señala que los procesos cognitivos son aquellas capacidades del ser humano que le permiten alcanzar el desarrollo

del conocimiento puesto que favorecen la capacidad de asimilar y procesar datos, así como valorarlos y sistematizarlos, todo esto a partir de la experiencia.

En esta misma línea de pensamiento se encuentra Portellano (2000), para quien la atención no es un proceso cognitivo unitario, sino un sistema funcional que facilita el procesamiento de la información que le permite al ser humano seleccionar los estímulos pertinentes para realizar una determinada actividad sensorial, cognitiva y motora. El proceso de la atención es, entonces, multimodal, complejo y dinámico. Uno de los modelos que mejor *integra* la complejidad de los circuitos atencionales, al tiempo que *sintetiza* toda esta información y *sustenta* la investigación es el modelo de Posner y Petersen (1990). Este modelo distingue tres redes atencionales, a saber:

- La **red atencional de Alerta**, directamente relacionada con la activación cerebral que proporciona la atención necesaria para realizar óptimamente una actividad en específico.
- La **red atencional de Orientación o Posterior**, que para García Viedma et al. (2008) es la encargada de regular la dirección y el objetivo de la atención. Está relacionada con la orientación viso-espacial y con la percepción.
- La **red atencional Anterior o Ejecutiva**, relacionada con el desarrollo de la autorregulación del ser humano y que según Petersen y Posner (2012) se comprende como la capacidad de control del pensamiento, las emociones y las conductas.

Es así que la atención se vuelve fundamental para la educación toda vez que “hace posible un efectivo procesamiento cognitivo, evitando una sobrecarga obstructiva, saturación o caos perceptivo” (Rivas, 2008, p. 112). Desde el punto de vista pedagógico, la importancia del trabajo de investigación y de la propuesta neurodidáctica de intervención radica en la innovación de agregar el componente neuropedagógico en conjunto con el ritmo musical para favorecer la atención como proceso cognitivo y para la realización de actividades en el aula y fuera de ella.

Así las cosas, el ritmo ordena el movimiento desde las estructuras que se conforman en la repetición de un mismo patrón y surge de las repeticiones periódicas de patrones simples o complejos., Un ejemplo claro es el ritmo del ser humano, la respiración, las pulsaciones. El ritmo está presente en todos los fenómenos de la naturaleza y es inherente al ser humano, se puede percibir desde el vientre de la madre mediante el ritmo fisiológico de su cuerpo, su pulso, los latidos del corazón y el manejo de la respiración (Pérez Osorio, 2019). El ritmo es un elemento fundamental de la música que se percibe a través de los sentidos y los movimientos, es la sucesión de sonidos fuertes y débiles que se mueve con regularidad en los compases y que requiere e implica todo el movimiento de la obra (Briceño, 1995).

En esta corriente de pensamiento, los aportes de Alfonso-Amezua (2014) indican que el ritmo que predomina en la vida del ser humano se relaciona con los ritmos biológicos del

cuerpo y se vivencia a través del movimiento, , por lo que se vale de la acción corporal. Un aspecto fundamental que desarrolla el ritmo musical es la regulación del proceso cognitivo de la atención, si bien también favorece la adquisición del lenguaje y, por consiguiente, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En este sentido, los métodos musicales que apoyan, fundamentan y fortalecen la investigación encuentran los aportes del maestro Émile Jacques-Dalcroze (1865-1959), quien consideraba el ritmo como el elemento unificador de la música, puesto que se integra tanto en la melodía como en la armonía. Según Martí (2016), Jaques- Dalcroze destacó a través de sus investigaciones la importancia del movimiento corporal para llegar a la comprensión de la música. Fue pionero en posibilitar el aprendizaje a través de la exploración musical, dando prioridad al movimiento corporal en los niños y valiéndose del ritmo como elemento fundamental para el desarrollo musical. Sus aportes hacen mención a que exploran diversas posibilidades de gran importancia para su desarrollo integral y fomentan el equilibrio del sistema nervioso mediante ejercicios y juegos corporales.

Siguiendo las ideas de Jaques- Dalcroze, Llongueres (2002) afirma que el primer contacto del niño con el ritmo y la música debe ser a través del movimiento corporal. El niño no puede estar de manera pasiva, todo lo contrario, debe verse obligado a actuar, a vivenciar con dinamismo, a disponerse para atravesar la experiencia, a explorar el alcance de su cuerpo, a vencer bloqueos y resistencias. En este contexto, los aportes de Arroyo Escobar (2009) indican que el ritmo favorece el desarrollo de la educación auditiva gracias al movimiento, aprendiendo a tomar conciencia del cuerpo y sus posibilidades y a improvisar a través del cuerpo como instrumento.

Ahondando un poco más, los aportes del maestro Carl Orff (1895-1982) son fundamentales en esta propuesta por resaltar que el niño debe explorar, experimentar el movimiento desde todas las posibilidades que brinda cada parte del cuerpo. Orff consideraba importante la improvisación de las acciones naturales y espontáneas del niño en articulación con rimas, canciones y palabras del lenguaje materno, puesto que ayudan a fortalecer el aprendizaje musical y el desarrollo del lenguaje, así como la capacidad de memoria: el niño crea a partir de lo aprendido (Vicente, 2009). En línea con lo anterior, las posturas del método Kodaly (1882- 1967) fundamentan esta propuesta investigativa por afirmar como principio pedagógico que la música pertenece a todos los seres humanos, sustentando que se adquieren capacidades que son aplicables a otras materias escolares y, posteriormente, a otras circunstancias de la vida. En mejores términos, la música favorece los procesos de educabilidad del ser humano y, en este sentido, los propósitos de la educación infantil.

De esta manera, Martí (2016, en palabras de Cabrera, 2009) señala que a través de la música “los niños aprenden a cantar, a afinar, a respirar, a pronunciar, a estructurar frases, pero también aprenden a relacionarse con los demás, a esperar, a ser pacientes, a respetar y a tolerar mientras se divierten” (p. 27). Así, se adquieren capacidades significativamente positivas desde el ritmo musical y para el proceso cognitivo de la atención en estudiantes

del nivel de educación infantil por todas las bondades que ejerce en el cerebro, beneficiando los procesos multidimensionales del niño con un valor músico-social significativo.

De igual forma, la investigación tiene una importancia social por cuanto demuestra la posibilidad de aplicar la estimulación musical en todos los contextos, incluyendo las poblaciones donde el sistema escolar cuenta con pocos recursos de apoyo didáctico y en espacios comunes como las aulas escolares diversas. De esta manera, la pertinencia de la presente investigación centra sus beneficios en los aspectos neuropsicológicos, sociales y culturales. Teniendo como punto de partida las consideraciones expuestas, el modelo de aproximación teórica, científica y disciplinar que viabiliza la comprensión y resolución neuropedagógica de la problemática planteada en la elaboración y puesta en marcha de la propuesta integrada por un “Repertorio de Canciones Rítmico-Musicales Didácticas e Inéditas con Partitura para estimular el Fortalecimiento del Proceso Cognitivo de Atención”. Esta propuesta busca fortalecer el proceso cognitivo de la atención en estudiantes de grado Jardín, toda vez que los resultados mostraron qué grados presentan dificultades de atención. Las orientaciones neurodidácticas fueron planeadas con el propósito de fortalecer los procesos neuropsicológicos implicados en las redes atencionales asociados a las habilidades de pensamiento.

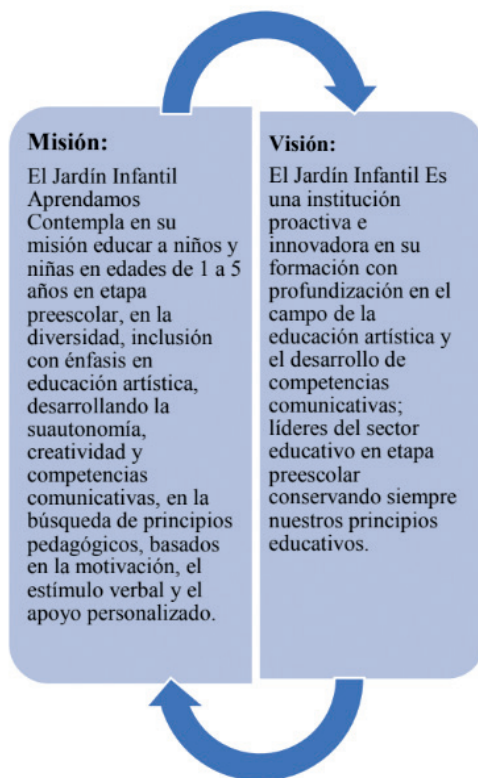
ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados del tema objeto de estudio se dio a partir de la utilización de los instrumentos de investigación mencionados, que responden a los objetivos planteados en esta investigación y que se dirigen principalmente a identificar los componentes para fortalecer el proceso cognitivo de la atención, fundamentos que orientan el fortalecimiento de la atención a través del ritmo musical en el nivel de Educación Infantil.

En respuesta al primer objetivo, sobre identificar las estrategias, los métodos y los recursos que fundamentan el fortalecimiento del proceso de atención a través del ritmo musical en la educación infantil, la Unesco (2014) señala la importancia y las bondades que brinda el arte musical en el proceso de aprendizaje musical, modelando el cerebro a través de la activación de las redes neuronales y las numerosas conexiones sinápticas que se establecen entre las neuronas. Se inicia un camino neuronal que refuerza las conexiones más activas, las cuales se corroboran en el desarrollo de las habilidades, las destrezas y las competencias que favorecen la construcción de nuevos aprendizajes, viéndose reflejado en el desarrollo integral de los niños. Lo dicho se constituyó como premisa para el desarrollo de estrategias neuropedagógicas que permitan fortalecer los procesos atencionales y entender el desarrollo neuro-psico-biológico del niño, atendiendo a la consolidación de sus máximas capacidades creativas.

En este sentido, se da inicio a la sistematización de la información para obtener lo fundamental en el proceso. Este ejercicio se centró en componentes articulados al tema

objeto de estudio, a saber, horizonte institucional, datos generales incluidos en las matrices, misión y visión; revisión del PEI con el propósito de identificar el referente y la coherencia de la formación musical desde el proyecto educativo institucional; revisión del diario de campo y el plan de asignatura.



TÍTULO: Misión y visión Institucional.

Fuente: Información suministrada por el Jardín Infantil. Contexto de la investigación objeto de estudio. 2022

El análisis de la revisión documental de la Institución evidenció, desde los elementos del horizonte institucional, misionales y visionales, la lógica de sus principios sobre los procesos de formación artística de los niños del nivel de educación infantil al proponer como énfasis educativo los lenguajes artísticos, atendiendo a una de las actividades rectoras en esta etapa del desarrollo. Por su parte, el estudio del diario de campo arroja que no se contempla el lenguaje artístico musical para las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se trabajan en el aula de clases, destacando las artes plásticas sobre los demás lenguajes artísticos, puesto que también se evidenció que el nivel rítmico musical de los estudiantes es inicial debido al poco contacto con la música.

Una de las constantes que se observó es la necesidad de movimiento por parte de los niños, el deseo y la curiosidad por explorar todo estímulo que altere su entorno, así como la necesidad de fortalecer aspectos disciplinares, distinguir los límites espaciales, el seguimiento de las orientaciones para el desarrollo de las actividades y la autorregulación. Esto, se aclara, no es consecuencia de diferencias de aprendizaje o diagnóstico, sino del ambiente familiar y de algunas características del contexto que se ven replicados en la escuela.

El arte musical y las potencialidades que poseen desde el ritmo a nivel formativo para el fortalecimiento de la atención y el desarrollo integral no se ven reflejados en las estrategias metodológicas y didácticas trabajadas por la maestra. Mediante el presente proyecto la institución avanza en el conocimiento y asimilación de una cultura musical, visionando su incidencia en el fortalecimiento de las redes atencionales, reflejado en la formación de todas las dimensiones del niño, su relación y colaboración con otras disciplinas y sus aportes para el desarrollo integral individual y colectivo. Todo lo anterior se constituyó en eje fundamental para la presente investigación, desde el empeño de ofrecer una educación innovadora, transformadora de realidades, que promueve la enseñanza de la música como una fortaleza por todas las bondades que brinda para la consolidación de los procesos atencionales, la creatividad, las diferentes maneras de pensar y de ver el mundo, de explorarlo y percibirlo a través del ritmo musical y el movimiento.

APORTE DIRECTIVO¹

Fundamentación del Ritmo musical

La propuesta beneficia a la institución en la medida en que le proporciona una formación integral a los niños desde las primeras etapas del desarrollo humano, consolidando y potencializando las diversas inteligencias según los intereses de ellos. Impactando además sobre cada una de las disciplinas y áreas del conocimiento e incluso en la superación de problemas emocionales y psicológicos e incluso físicos en nuestros estudiantes.

En este orden de ideas, esta premisa explicó y justificó la importancia que tiene el ritmo musical en los procesos atencionales dentro del Proyecto Institucional Educativo.

Caracterización de la atención con relación al ritmo musical en niveles de educación infantil

Para avanzar en estrategias que contemplen el fortalecimiento de los procesos atencionales desde el ritmo musical se deben tener en cuenta los conocimientos que los niños deben dominar en esta etapa del desarrollo, así como cuáles son aquellos que están abordando, con el propósito de fortalecer la atención, integrando las dimensiones

¹ Entrevista realizada a la directora Ana Camacho Rodríguez. Directora general del Jardín Infantil*Experiencia Pasantía institucional abril 2022.

afectivas, motrices, corporales, cognitivas, comunicativas, socio-afectivas, contemplando el contexto para promover el desarrollo holístico en términos de favorecer las dimensiones neuropsicológica, social y cultural del niño. En este sentido, los contenidos de la Educación Infantil deben generar espacios para jugar, explorar, experimentar, aprender y vivenciar el arte desde las relaciones con el otro y con su entorno. Igualmente, se debe atender al contenido y duración de las actividades acorde a los intereses del niño en relación con las características de la etapa de desarrollo, donde el juego esté presente como actividad rectora de estas edades.

De igual manera, propiciar el trabajo en colectivo y el desarrollo del ser autónomo. Para esta instancia es importante resaltar que, si bien la música es vista desde la concatenación de sus componentes como la gran unidad de análisis, es certero resaltar que para el presente trabajo investigativo es el ritmo el elemento fundamental orientador para el fortalecimiento de los procesos atencionales. En este sentido, este componente identifica las estrategias para caracterizarlas, concatenando su razón de ser sobre los elementos que le constituyen, a saber: el pulso, el acento y el compás; y dar respuesta a los pilares del ritmo musical y el proceso cognitivo de la atención en estudiantes del nivel de educación infantil: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cuándo evaluar estos procesos?, ¿cómo evaluar estos procesos?

Estos interrogantes se valoran y se interponen en el diseño de la estrategia rítmico musical desde la caracterización de sus elementos para ser direccionados hacia el fortalecimiento de la atención en el nivel de Educación Infantil. Los estudios de rítmica exigen una atención especial para realizar los ejercicios y expresarlos a través del movimiento. La rítmica refuerza las facultades de los músculos y de los nervios, facilitando las órdenes emitidas por el cerebro para ser ejecutado el movimiento con precisión por el resto de las partes del cuerpo (David, 2019). Dalcroze (citado por Martí, 2016), consideraba el pulso como el ritmo vital que lleva cada ser internamente y el acento como una manifestación vital que consiste en las combinaciones del movimiento y su interrupción, siendo así la base de todas las manifestaciones humanas. Estos aspectos deben ser valorados por la escuela por los beneficios para el desarrollo cognitivo, psicomotriz y sensorial. Por tanto, es relevante trabajar el sentido rítmico lo más pronto posible desde los primeros años de vida, viabilizando el fortalecimiento de la atención y el orden, además de favorecer la adquisición de conocimientos musicales. La escuela debe tomar conciencia de que la música es movimiento y viceversa.

Para cumplir con el segundo objetivo, en términos de caracterizar la atención en relación al elemento rítmico musical en niños de nivel de educación infantil, se genera un espacio de los sentires de expertos, donde el diálogo profundo y fluido se convirtió en elemento que impulsa la conversación a través de frases abiertas cuyas respuestas permiten identificar pensamientos, juicios, creencias, emociones y conductas clave, pertinentes desde lo rítmico musical para el fortalecimiento del proceso cognitivo de la atención en el nivel de educación infantil.

APORTE DE EXPERTO EN MÚSICA²

Pertinencia de la práctica coral

Así lo señala un experto en música, docente de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad del Atlántico-Barranquilla, en una entrevista realizada:

"Basado en mi experiencia, puedo ratificar que, si es posible esta mediación, por ser asumida como interdisciplinar, permitiendo el fortalecimiento de valores, de aspectos sociales y científicos, el desarrollo de espacio, tiempo, lateralidad e incluso el reconocimiento del cuerpo humano, sin embargo se debe encaminar dicho proceso a través de dinámicas corporales e imagen corporal la cual también maneja un ritmo que debe ir acompañado de una disociación corporal. De la misma manera, considero que es indispensable una mayor preparación académica, pues en estas edades se debe tener mucha delicadeza. Finalmente puedo afirmar que todo niño puede marcar pulsos y acentos, con acompañamiento corporal e instrumental y que a los cuatro años es posible, siempre y cuando se relacione la música, el teatro y los movimientos corporales".

En este sentido, sobre la caracterización en relación al ritmo musical en el nivel educativo infantil los expertos coinciden en sus aportes al indicar lo fundamental de los elementos del ritmo para el fortalecimiento del proceso de atención, propiciando en los niños la activación de redes neuronales que les permiten estar involucrados en las actividades, ser intérpretes expresivos y creativos en el disfrute de las diferentes manifestaciones artísticas, estimulando las funciones cognitivas encaminadas a su desarrollo multidimensional.

En la misma corriente de pensamiento se encuentran los aportes del experto en música al indicar que:

APORTE DE EXPERTO³

Pertinencia del ritmo musical

"El ritmo musical media cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje a cualquier edad, crea un impacto en los niños y niñas de preescolar porque ellos se esfuerzan por ser disciplinados. Considero que, si se innova en métodos que le apuesten al desarrollo neuronal a través del ritmo, seguramente los niños se vuelven más espontáneos, evidenciando un progreso en su rendimiento académico, en su atención, expresión corporal y su fluidez verbal, es decir el ritmo musical se constituye el aspecto personal e integral. Así mismo agregó que a esta edad es fundamental el ritmo musical, para la atención, trascendiendo en su inteligencia".

Del mismo modo, los expertos manifiestan que si bien son conocedores de que los métodos musicales antes mencionados (el de Willems, el de Kodály, el de Dalcroze y el de Orff, y sus aportes al desarrollo integral del niño), no saben de métodos desde el

² Entrevista realizada al Magister Álvaro Agudelo: Experto en música *Experiencia Pasantía institucional. Abril 2022

³ Entrevista realizada al especialista Eleazar Torreglosa. *Experiencia Pasantía institucional. abril 2022

ámbito musical que se hayan propuesto sobre orientaciones que específicamente permitan fortalecer las áreas cerebrales que constituyen las redes atencionales. Estos aspectos mencionados por los expertos son pertinentes para el desarrollo del proyecto objeto de estudio, toda vez que desde la neurociencia cognitiva, el ritmo musical en educación infantil requiere de una deconstrucción donde se depuren y reconstruyan métodos orientados por mediaciones neuropedagógicas que consideren el funcionamiento del cerebro para fortalecer los procesos cognitivos atencionales de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando su inclusión en el currículo.

Todo lo anterior conlleva a la importancia de generar propuestas que traigan consigo actividades que fortalezcan la atención desde los niveles de educación infantil con actividades rítmico musicales para que al niño se le permita explorar y desarrollar las habilidades y potencialidades teniendo en cuenta elementos del contexto socio-cultural, para que partir de la experiencia se contemplen estímulos auditivos, corporales y visuales con el propósito de generar nuevos aprendizajes que favorezcan al estudiante desde su desarrollo cognitivo y socio afectivo, así como también de sus habilidades motrices, críticas, reflexivas, analíticas y creativas, donde el lenguaje y la actividad social juegan un papel relevante para la formación y dinámica de los sistemas funcionales.

Mediaciones neurodidácticas desde el ritmo musical para el fortalecimiento del proceso cognitivo de la atención en niños de nivel de educación infantil

En respuesta al tercer objetivo se establecen las mediaciones desde las composiciones inéditas de la investigadora del proyecto como producto de los resultados obtenidos y del abordaje científico, posibilitando el diseño de la propuesta de la presente investigación. Además, es una estrategia de apoyo pensada y creada para la contribución de materiales neuropedagógicos y rítmicos musicales que contemplen diversas características culturales, formas de conocimiento y expresión en correspondencia con las necesidades de los niños en este nivel de desarrollo infantil. El tipo de análisis que convoca este material tiene aspectos del pulso, el acento, la duración, las dinámicas del tiempo, el movimiento, la expresión corporal y la interpretación de los textos, pensados y elaborados para el fortalecimiento del proceso de atención en nivel de educación infantil. El ritmo, como elemento fundamental, es inherente a todas las piezas musicales y fue creado desde la métrica, las dinámicas, el tempo y la densidad rítmica.

Este material musical inédito es creado desde el canto unísono con líneas rítmico-melódicas, texto y movimiento transcritas en partitura mediante el programa digital Finale para la comprensión y el análisis de interpretación. El análisis musical requiere el estudio de los elementos que estructuran cada obra para llevarlo a la interpretación. Ahora bien, hay que resaltar que el análisis puramente académico formal, estructural, armónico, entre otros, corresponde a músicos y maestros de música interesados en abordar su interpretación

profesional. A su vez, se consideró el uso de la escala pentatónica para la construcción de las melodías y armónicamente las composiciones están en la tonalidad de Do mayor. El texto contemplado desde el elemento rítmico musical se configura a partir del idioma materno con un contenido propio para el nivel infantil.

En armonía con lo anterior, el repertorio es didáctico en tonalidades musicales básicas que pueden ser interpretadas con o sin acompañamiento. Se propone estimular las redes atencionales, así como algunas áreas del cerebro que abarcan la corteza motora, visual y auditiva. El repertorio de canciones neurodidácticas debe estar direccionado hacia el proceso cognitivo de la atención, inmerso en el desarrollo auditivo, la precisión de movimientos rítmicos corporales y el fortalecimiento del proceso de atención (ver figura a continuación).

Score

Yo tengo una semilla

Natalia Torreglosa 2021

adagio

The image shows a musical score for the song 'Yo tengo una semilla'. It is written in 4/4 time and marked 'adagio'. The score consists of three staves of music with lyrics underneath. The lyrics are: 'Yo ten-gou-na se-mi-lla que cre-ce, cre-ce, cre-ce, me vuel-voun ar-bo-li-to que cre-ce, cre-cey cre-ce me sa-leu-na ra-mi-ta, me sa-len dos y tres, me sa-len cua-tro ra-mas y cin-co tam-bien me cin-co tam-bien, me sa-len cua-tro ra-mas y cin-co tam-bien.' The score includes a first ending (1.) and a second ending (2.) for the final phrase.

Figura 1. Canción Inédita: Ritmo musical y atención

Así las cosas, la depuración del repertorio consiste en analizar y comprender cómo procesa el cerebro de los niños la nueva información rítmico musical, de texto y movimiento, y cómo se estimulan las interconexiones neuronales sobre las redes atencionales a través del repertorio adaptado a los niños, donde el cuerpo y la mente están involucrados, actuando a favor de un objetivo neuropedagógico que valora los potenciales y las capacidades de los niños para fortalecer las redes neuronales que involucran la activación de los procesos atencionales. Siempre que un docente desarrolle estrategias centradas en la estimulación y conexiones neuronales centradas en el movimiento rítmico musical y el cuerpo, va a tener mayores garantías en función de los procesos cognitivos, en especial de los procesos atencionales de los niños, trascendiendo en el desarrollo de habilidades, competencias comunicativas y emocionales.

APUNTES FINALES

Se relacionan apuntes finales de la investigación, organizados desde estructuras asociadas al ritmo musical, identificados, caracterizados y establecidos en los procesos de fundamentación, desde la implementación en el nivel de Educación infantil del *Jardín Infantil Aprendamos*.

El primer objetivo posibilitó identificar la coherencia y relación del ritmo musical como mediación para el fortalecimiento del proceso de atención en la institución objeto de estudio, dentro de su Misión y Visión en la capacidad de diálogo con otros saberes, donde la Institución se orienta en promover el saber sensible de todos los lenguajes que se producen en el contexto que orientan hacia el verdadero propósito de la educación.

Sin embargo, pese a la coherencia en el horizonte institucional, se identificó la necesidad de proponer estrategias rítmico musicales para fortalecer el proceso cognitivo de la atención que inciten la motivación de los niños a través de la programación de actividades que vayan acorde a las necesidades identificadas y sus intereses, canciones didácticas con ritmo, texto, movimiento y melodía, diseñadas para sus posibilidades.

En línea con lo anterior, desde caracterizar la atención en relación al ritmo musical, se evidencia parcial coherencia entre el objeto indagado del ritmo musical para el fortalecimiento del proceso de atención con los elementos que lo integran, tales como repertorio, actividades, contenidos, conceptos, métodos, recursos artísticos, el movimiento y el cuerpo como instrumento. Los registros no guardan un orden secuencial entre los contenidos y las actividades que fueron realizadas en el aula de clases. En tal sentido, se requiere de una propuesta neuropedagógica que estimule las conexiones neuronales en el proceso de atención en educación infantil mediado por el ritmo musical de pertinencia e intereses del niño, centrada en el movimiento, en el cuerpo, en el juego y en el arte, generadoras de actividades cerebrales para fortalecer los procesos atencionales en esta etapa.

Desde el proceso de observación participativa se pueden establecer mediaciones neurodidácticas, generando una propuesta con canciones inéditas para el fortalecimiento del proceso cognitivo de la atención, de tal manera que pueda incluirse en el aula en respuesta a las necesidades atencionales en esta etapa del desarrollo del niño, y que a su vez contemple las dimensiones cognitivas, estética, socio afectiva, corporal y lingüística del niño y su inclusión en las actividades académicas.

La reflexión sobre el objeto de estudio rectificó la igualdad de relaciones, pensamientos, teorías y conceptos. En este sentido, se resalta la pertinencia de la neurociencia cognitiva y el ritmo musical para el fortalecimiento de las conexiones neuronales y las redes atencionales, trascendiendo en los procesos de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo integral del niño.

En conclusión, la presente investigación es pertinente, innovadora y generadora de nuevos conocimientos porque toma aspectos fundamentales de la neurociencia cognitiva para articularlos con el rítmico musical, creando mediaciones neuropedagógicas que estimulen la corteza motora y auditiva, en virtud de las conexiones neuronales que favorezcan los procesos atencionales a través de elementos musicales de sonoridad, fraseo, dinámica, articulación, tempo y dicción, respondiendo a los intereses del niño en esta etapa inicial. De igual forma, pretende posibilitar a los niños las experiencias multisensoriales, activando en ellos sus estructuras neuronales para construir el conocimiento desde el movimiento rítmico.

REFERENCIAS

- Alfonso-Amezua, S. (2014). Importancia de la Educación Musical en la Educación Infantil. [Tesis de especialización, Universidad de la Rioja] Archivo digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2494>
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Arroyo Escobar, M.V (2009). "Los métodos en la educación musical". *Enfoques educativos*, 30. <https://es.calameo.com/read/00564191073d05c6ad8fc>
- Briceño, R. (1995). "Pedagogía del arte para niños" (Huánuco ed). Editorial Leoncio Prado.
- Compagnon, G., Thomet, M. (1975). *Educación del sentido rítmico*. Editorial Buenos Aires: Kapelusz.
- Cabrera Molina. R. (2009). "Métodos activos para la clase de música". *Revista digital Ciencia y didáctica*, 26, 29-38.
- David, T. (2019). "Música mediación neurodidáctica para el desarrollo integral en educación infantil". *Revista Cedotic*, 4 (1), 115-135.
- Díaz, M. M., Martín, Q. Y., y Peraita, A. H. (2013). *Intervención cognitiva en personas sanas de la tercera edad* (un estudio piloto en las rozas de madrid). UNED. <https://books.google.com.ec/books?id=RBsN3xC13qkC&pg=PT23&dq=q>
- Espinosa, T. T. (2012, febrero 17). "El alumno debe ser el protagonista en clase no el maestro". *LA NACION*. <https://www.lanacion.com.ar/1449413-contel-alumno-debe-ser-protagonista>.
- García Viedma, R., Pérez Hernández, E., y Fernández Guinea, S. (2008). "Modelos atencionales y educación". *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 125-138.
- González González, E. (2016). Las diferentes miradas pedagógicas del ritmo en Educación Infantil. [Tesis de pregrado, Universitat Jaume I] Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10234/162112>.
- Guerrero Vacca, B. Y. (2018). La música infantil como estrategia pedagógica para mejorar los procesos de atención en infancias de 3 a 5 años en el jardín infantil Mis Pequeñas
- Travesuras Mágicas Kids [Tesis de doctorado, Corporación universitaria Minuto de Dios]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/10656/6400>

Heidegger, M. (1974). *Ser y Tiempo*. Editorial: Tecnos.

Herrera, M.A.P (2012). "Ritmo y orientación musical". *El Artista*, 9, 78-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4099946.pdf>.

Kuhn, Thomas (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Martínez Miguélez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ediciones Trillas.

Larburu-Aizpurua, L. M. (2015). Cinco métodos musicales para desarrollar la conciencia y las expresiones culturales en alumnos de 3º de Primaria [Tesis de pregrado, Universidad de La Rioja]. Archivo digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2919>

Llorente, C., Oca, J. y Solana, A (2012). "Mejora de la atención y de áreas cerebrales asociadas en niños de edad escolar a través de un programa neurocognitivo". *Ministerio de Educación*, 1(1), 47-59.

Martí, J. M. (2016). Aprendizaje musical para niños. Editorial Ma Non Troppo. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares - Preescolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música Infantil* (1.ª ed). Prentice- Hall.

Pasinotti, F. (2017). Desatender en un mundo hiper-tecnológico: una aproximación a las dificultades atencionales en la infancia. [Tesis de pregrado, Universidad de la República Uruguay]. Archivo digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10944>

Parra Herrera, M. L. (2016). Textos escolares de ciencias naturales en Chile y Singapur: Qué oportunidades ofrecen para el desarrollo de propósitos didácticos, procesos cognitivos y habilidades científicas. [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado]. Archivo digital. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24575>

Pérez Aldeguez, S. (2008). "El ritmo: una herramienta para la integración social". *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 189-196.

Pérez Osorio, Y. E. (2019). El ritmo y su aplicación a niños del II ciclo de educación inicial [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Archivo digital. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3904>

Portellano, J. A. (2000). *Introducción a la neuropsicología*. McGraw-Hill Education.

Posner, M. I. y Petersen, S.E. (1990). "The Attention System of the Human Brain". *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.

Petersen, S. E. y Posner, M.I. (2012). "The Attention System of the Human Brain: 20 Years After". *Annual Review of Neuroscience*, 35, 73-89.

Requena, S.O, Carnicer, J.G., Calafell, M.N (2021). "La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación". *Journal of Neuroeducation*, 2(1), 22-29.

Rivas, N. M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. <http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4809/Procesos%>

Sierra, E. B. F. (2016). "Proceso de atención y su implicación en el proceso de aprendizaje. Didasc@lia". *Didáctica y Educación*,7(3), 177-186.

Unesco (2014). Innovación Educativa. Serie. Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura.

Valenzuela, Á. A. (2018). "La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura?". *Lenguaje*, 46(1), 69-93.

Vicente, G. (2009). Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/10046>

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós.

DISCIPLINA POSITIVA: O ENCONTRO ENTRE O RESPEITO E A AUTORIDADE NA INFÂNCIA

Data de aceite: 01/04/2024

Giovana Lazarim Wilson

Acadêmico do Curso de Comunicação e Múltiplos Bolsista Voluntário do Programa de Iniciação Científica do PIVIC-Unicesumar

Thiara Lety Soares Stivari Socolovitch

Coordenadora e Mestre do curso de Publicidade e Propaganda e Comunicação e Múltiplos, UNICESUMAR. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Saúde Consumo e Discurso – SACODI

Lucas França Garcia

Professor do Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do ICETI-Unicesumar

RESUMO: Sempre que precisamos compreender o motivo certas atitudes causarem efeitos negativos sobre nós, ou o porquê agimos de certa maneira, entramos em uma pesquisa profunda até a raiz desse problema. Nesse aspecto, os “traumas de infância” são um tópico importante trabalhados por psicanalistas e estudiosos, uma vez que a fase inicial da vida influencia totalmente o contexto de sua vida e personalidade na fase adulta. Isso é decorrente da exposição de cada uma à determinado contexto social, cultural,

vivências familiares e normalizações de certos comportamentos problemáticos desde muito novas. E como isso afeta os pequenos? Isso é um dos aspectos que serão trabalhados ao decorrer deste trabalho. Mas, podemos simplesmente analisar que afeta em todos os seus sentidos: forma de ver o mundo, de se relacionar com ele, seus gostos, enfim, suas percepções e sentimentos, como cita a psicóloga clínica Edna Teles. A disciplina positiva é um assunto que se torna cada vez mais relevante, mudando a visão das pessoas sobre a importância de educar seus filhos livres de traumas e replicações de comportamentos prejudiciais aos que com eles conviverão, contando suas próprias questões. A influência da educação parental é nítida no comportamento de todas as pessoas, por isso, estudar sobre o assunto e entender sobre a disciplina positiva, saudável e respeitosa é essencial. Essa pesquisa visa o aprofundamento dentro do campo disciplinar, compreendendo suas raízes, suas consequências, influências e empecilhos na vida adulta, buscando melhorar o equilíbrio emocional e a prática da disciplina positiva em todas as suas nuances, empecilhos e benefícios para famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Relações parentais; Comunicação não-violenta; Educação

INTRODUÇÃO

É de consenso geral que todo ser humano é o que é por reflexo de sua criação, desde a infância até a fase adulta devido às práticas parentais que impactam toda a vida do indivíduo, não se resumindo ao desenvolvimento infantojuvenil (GARCIA E SERRA, 2019). Não somente uma opinião geral, estudiosos, psicanalistas e educadores parentais indicam os métodos que se baseiam na educação positiva, pautada na empatia, comunicação não-violenta, firmeza e respeito para educar as crianças, firmando laços e relações parentais com respeito. Há décadas, essa alternativa para educar não era bem-vista pela sociedade, desenvolvendo assim, adultos mais agressivos, instáveis e inseguros.

A educação positiva surge diretamente ligada a comunicação não-violenta, a compreensão dos sentimentos que surgem na infância e a forma de enxergar e tratar as crianças. Dessa forma, aqueles que podem ser educados com respeito se mostram adultos muito mais capazes e empáticos.

Esse tipo de disciplina se torna cada vez mais comum desde Alfred Adler, psicólogo austríaco que introduziu os conceitos da disciplina positiva em uma sociedade pouco receptiva. Ela surge como uma alternativa a criação autoritária popularmente conhecida como “rígida” e “firme”, mas causa danos quase irreparáveis nos que a vivem, pois a longo prazo, a recorrência do chamado stress tóxico na fase mais vulnerável do crescimento pode levar ao aumento de problemas de relacionamento, baixa autoestima e, em situações extremas, até dependência química, como alerta a neuropediatra Liubiana Arantes de Araújo, presidente do departamento de desenvolvimento da Sociedade Brasileira de Pediatria.

Ainda assim, existem muitos conceitos precipitados a respeito da disciplina positiva, por isso esta pesquisa busca esclarecer e ampliar a mente dos leitores sobre essa maneira de educar e suas vertentes. A forma como somos afetados por nossa educação prematura dita que adultos seremos, assim, a busca por conhecimentos na área da educação é cada vez mais procurados por adultos que não querem repetir o padrão de uma disciplina não respeitosa com seus filhos.

Ao pesquisar sobre disciplina positiva, especialistas da psicanálise deixam evidente a diferença comportamental entre crianças criadas ou não de maneira respeitosa, refletindo em suas atitudes pessoais e até profissionais. À vista disso, através de conteúdo e informação coerentes sobre a disciplina positiva, a sociedade poderá comportar seres humanos mais empáticos, maduros e seguros, que estabelecem relações saudáveis e harmoniosas consigo e com os outros. O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

Eu, assim como a maioria das pessoas, não fui educada dessa forma, mas gostaria que as futuras gerações pudessem desfrutar deste privilégio, formando cidadãos melhores e evoluídos, pois o principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram (PIAGET, 1970)

O objetivo deste estudo é mapear a literatura científica especializada a respeito das potencialidades da disciplina positiva na infância.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que é caracterizada como o estudo de dados ou fontes secundárias, ou seja, material já publicado por outros autores, sobretudo livros, capítulos de livros e artigos científicos (GIL, 2002). Para isto, os autores seguirão os passos preconizados por Gil (2002), no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, quais sejam, (1) escolha do tema; (2) levantamento bibliográfico preliminar; (3) formulação do problema; (4) elaboração do plano provisório de assunto; (5) busca das fontes; (6) leitura do material; (7) fichamento; (8) organização lógica do assunto; (9) análise do material; e (10) redação do texto ou relatório de pesquisa.

Para a busca das fontes de pesquisa serão utilizados livros de referência ou livros base que tratem do objeto de pesquisa, qual seja, a disciplina positiva, o desenvolvimento da criança e a infância.

Os livros serão selecionados nas bibliotecas físicas e virtuais da Unicesumar, bem como no Google Livros. Os artigos científicos serão selecionados por meio de busca nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo.

Após a seleção do corpus textual que será utilizado na referida pesquisa, os textos serão lidos na íntegra para posterior fichamento padrão, no qual serão anotadas as principais ideias e reflexões apresentadas nestas referências. Após o fichamento, será criado um banco de dados com os fichamentos dos textos, para que os autores possam organizar, logicamente, os assuntos de acordo com as temáticas específicas identificadas. Após esta organização será realizada a análise do material para posterior redação do artigo científico/relatório de pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É esperado que este trabalho possa disseminar informações coerentes e claras a respeito da disciplina positiva e suas vantagens ao estabelecer relações harmoniosas e seres maduros. Objetiva também clarear o pensamento atrasado de muitos de que os filhos devem ser educados a base de medo e manipulações, possibilitando assim a existência de adultos menos traumatizados, inseguros e carentes. Construindo e reconstruindo relações parentais pautadas no respeito.

REFERÊNCIAS

Erwin, C., Nelse, J., Foster, S. (2019). **Disciplina Positiva Para Primeira Infância: Manual Do Educador**. (n.p.): Fe Lee Consultoria em Gesto Empresarial.

Gil, A. C. (1991). **Como elaborar projetos de pesquisa**. Brasil: Atlas.

Nelsen, J. (2018). **Disciplina positiva: para crianças de 0 a 3 anos. como criar filhos confiantes e capazes**. Brasil: Manole.

Piaget, J., Lenardon, E. (1994). **O juízo moral na criança**. Brasil: Summus Editorial.

DO INTRINCADO AO ADAPTÁVEL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ANÁLISE DA COMPLEXIDADE COMPORTAMENTAL

Data de aceite: 01/04/2024

Sergio Fernandes Senna Pires

Câmara dos Deputados – Consultoria
Legislativa

<https://lattes.cnpq.br/1997027402860999>

RESUMO: Neste artigo, abordamos a complexidade dos sistemas humanos sob a perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. O objetivo principal é analisar a inter-relação entre complexidade, emoções e previsibilidade do comportamento. Destacamos a importância da abordagem integral e transdisciplinar proposta por Morin para a compreensão de sistemas adaptativos. Exploramos o papel recursivo das emoções sobre si e sobre outros processos intrapsicológicos, o que introduz limitações para a previsibilidade das ações humanas. Destacamos a relevância da comunicação não-verbal no estudo da expressão emocional, vinculando o funcionamento do Sistema Nervoso Autônomo aos indicadores não verbais das decisões humanas. Ressaltamos os desafios para a análise e previsão do comportamento humano em cenários complexos, enfatizando a dificuldade de estabelecer relações causais objetivas

devido à multifinalidade, à equifinalidade e à interconexão de relações. A partir dos princípios da Teoria da Complexidade e da Teoria Geral dos Sistemas sugerimos que os sistemas comportamentais têm a capacidade de se ajustar, reconfigurar e evoluir diante de tensões, tornando a previsão de comportamentos futuros uma tarefa formidável, em cenários complexos. A incerteza é reconhecida como parte integrante da previsibilidade do comportamento humano, desafiando abordagens determinísticas e incentivando a busca por métodos mais integrais e adaptáveis. Concluímos que, apesar dos avanços, questões importantes permanecem em aberto, como a variabilidade individual das respostas emocionais, a influência de variáveis culturais e a exploração das dinâmicas temporais das emoções. A compreensão desses elementos contribui para uma análise mais aprimorada dos padrões comportamentais, destacando a importância de estratégias que reconheçam a complexidade inerente ao comportamento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade comportamental; Teoria da Complexidade; Sistemas Adaptativos

FROM COMPLEXITY TO ADAPTABILITY: CHALLENGES AND INSIGHTS IN ANALYZING BEHAVIORAL DYNAMICS

ABSTRACT: In this article, we address the complexity of human systems from the perspective of Edgar Morin's Complexity Theory. Our main goal is to analyze the interplay between complexity, emotions, and behavior predictability. We emphasize the significance of Morin's proposed holistic and transdisciplinary approach for understanding adaptive systems. We explore the recursive role of emotions on themselves and on other intrapsychological processes, introducing limitations to human actions' predictability. We highlight the importance of non-verbal communication in studying emotional expression, linking the autonomic nervous system's functioning to non-verbal indicators of human decisions. We point out the challenges in analyzing and predicting human behavior in complex scenarios, underlining the difficulty of establishing objective causal relationships due to multifinality, equifinality, and the interconnectedness of relationships. Based on the principles of Complexity Theory and General Systems Theory, we suggest that behavioral systems can adjust, reconfigure, and evolve in response to tensions, making the prediction of future behaviors a formidable task in complex scenarios. Uncertainty becomes an integral part of human behavior predictability, challenging deterministic approaches and encouraging the search for more holistic and adaptable methods. We conclude that, despite advancements, significant questions remain open, such as the individual variability of emotional responses, the influence of cultural variables, and the exploration of emotional dynamics over time. Understanding these elements contributes to a more refined analysis of behavioral patterns, highlighting the importance of strategies that recognize the inherent complexity of human behavior.

KEYWORDS: Behavioral Complexity; Complexity Theory; Adaptive Systems

EVIDENCIANDO CONEXÕES INTRICADAS

Na tessitura da existência humana, em coletividade, uma constante se destaca: a complexidade. Este fenômeno, intensamente presente nos sistemas dos seres vivos, torna-se objeto de análise por meio da Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin (2005, 2015). Ao difundir a ideia de que compreender a complexidade exige uma visão integral e transdisciplinar, Morin nos desafia a transcendermos os princípios de certas abordagens e a explorarmos as indissociáveis conexões entre os diversos participantes de um sistema.

Para tanto, o estudo do comportamento humano, e da subjetividade a ele associada, exige uma revisão crítica das abordagens tradicionais, que frequentemente adotam uma perspectiva linear para analisar as experiências de vida, o conteúdo e processos intrapsicológicos e como isso se torna observável. Esta visão simplista presume que as mudanças comportamentais são estáveis e previsíveis, o que desconsidera a complexidade e a fluidez e a diversidade inerentes às trajetórias da vida humana (SATO; TANIMURA, 2016). Há, portanto, uma tendência nas metodologias existentes em buscar estabilidade, confiando em métodos estatísticos que, embora eficazes na identificação de correlações, muitas vezes falham em capturar as nuances e discrepâncias que são cruciais para compreender a singularidade dos eventos humanos. Esses métodos não reconhecem

adequadamente que, apesar das similaridades com eventos passados, cada experiência é única, ocorrendo dentro de um contexto temporal irreversível (MORIN, 2015; VALSINER, 2016).

Para abordar essas limitações, é essencial reconhecer que o comportamento humano é o resultado de uma síntese de processos biológicos, psicológicos e sociais complexamente entrelaçados (PIRES, 2023b). Isso significa abandonar a prática de isolar o indivíduo para análise, reconhecendo em vez disso que ele está profundamente entrelaçado a contextos histórico-culturais. O ser humano não é apenas um observador passivo de sua vida, mas um agente ativo dentro de seus ambientes, tanto intra quanto extrapsicológicos, capaz de influenciar e ser influenciado por pessoas e ambientes ao seu redor.

Portanto, as novas metodologias devem incorporar uma abordagem integrativa, que reconheça a interconexão indissociável entre diversos aspectos da experiência humana (WATZLAWIK; SALDEN, 2022). Isso implica em desenvolver metodologias que sejam sensíveis à complexa dinâmica das decisões humanas, o entrelaçamento de influências biológicas, psicológicas e sociais, e a importância dos contextos histórico-culturais. Tal abordagem permitiria uma compreensão mais rica e matizada do comportamento humano, superando as limitações das perspectivas lineares e estáticas que dominaram até agora o campo do estudo do comportamento humano.

Nesse contexto, nossa argumentação tem por objetivo apresentar essa a complexidade, destacando uma tríade de elementos inter-relacionados: complexidade, emoções e previsibilidade do comportamento. Ao adentrarmos nesse multifacetado universo, buscamos apontar como a Teoria da Complexidade pode auxiliar na compreensão dos sistemas adaptativos dos quais fazemos parte, em particular, explorando o papel das emoções e as limitações para a previsibilidade de nossas ações.

No estudo das emoções, a comunicação não-verbal, como forma de expressão, e as metodologias para o seu estudo têm sido fundamentais para prover inteligibilidade acerca de partes encobertas dos fenômenos emocionais (PIRES, 2023e). A estreita relação entre o funcionamento do Sistema Nervoso Autônomo e as expressões não-verbais vem sendo estudada há tempos e nos fornece pistas sobre aspectos relevantes acerca das influências emocionais nas decisões humanas. Então, não há como deixar de considerar a extrema relevância da comunicação não-verbal para o avanço dos estudos científicos sobre as emoções, em cenários complexos.

Ao longo deste percurso, então, examinaremos a influência das emoções como elementos de nossas decisões. Paralelamente, enfrentamos os desafios inerentes à previsão do comportamento humano em cenários complexos, indicando as fronteiras da certeza, em um mundo dinâmico. Ao final, pontuamos os desafios e as futuras direções de pesquisa que se delineiam nesse campo.

PARA O QUE SERVE A PREDIÇÃO DO COMPORTAMENTO?

A predição do comportamento humano surge como uma necessidade em diversos contextos. Existem várias razões pelas quais a antecipação do comportamento humano é útil, destacando-se a capacidade de prever ações, reações e escolhas e de compreender o processo decisório. Para esses propósitos, a observação do comportamento não-verbal desempenha um papel crucial, proporcionando uma camada adicional de informação para a compreensão das primeiras emoções experimentadas pelas pessoas e suas possíveis influências nas decisões futuras.

Além disso, a compreensão de cenários, com base em indicadores preditivos, pode oferecer percepções para o desenvolvimento da organização social e política humana, para a educação e para o crescimento pessoal. Então, algumas de suas utilidades são: (1) a tomada de decisão estratégica; (2) a gestão de riscos; (3) a melhoria na comunicação; (4) a personalização de experiências; (5) a ampliação da compreensão do contexto social (BOSNJAK; AJZEN; SCHMIDT, 2020); e (6) a elaboração de estratégias de promoção da convivência cidadã (PIRES, 2023a), entre outras.

Antecipar o comportamento humano permite a formulação de estratégias mais eficazes em diversos campos, como negócios, política e relações interpessoais. Compreender como as pessoas provavelmente reagirão em determinadas situações oferece uma vantagem estratégica ao planejar ações e tomar decisões.

Nesse sentido, a previsão do comportamento é fundamental na gestão de riscos, ajudando a identificar possíveis desafios e a evitar consequências indesejadas. Isso é especialmente relevante em setores como finanças, segurança pública e saúde, em que a capacidade de antecipar comportamentos pode mitigar ameaças e minimizar danos coletivos (AIRES, 2022).

Outro aspecto relevante é a melhoria na comunicação influi de forma geral na compreensão das nuances do comportamento humano, incluindo a linguagem corporal e as expressões faciais, o que reflete, recursivamente, nos processos emocionais e nos próprios processos comunicativos entre todos os envolvidos. Ao antecipar as possíveis reações das pessoas, é possível ajustar a mensagem de maneira a garantir uma compreensão mais clara e diminuir a probabilidade de mal entendidos, o que mitiga a ocorrência de respostas agressivas.

Ademais, em setores como marketing e design de produtos, a capacidade de prever as preferências e reações dos consumidores é crucial. Isso permite a personalização de experiências, produtos e serviços, aumentando a satisfação do cliente.

De forma geral e com inúmeras aplicações, o entendimento do contexto social, também, nos permite levantar os elementos significativos sobre como as relações influenciam os comportamentos. Nesse sentido, antecipar o comportamento em contextos sociais contribui para um entendimento mais profundo das dinâmicas grupais. Isso é particularmente útil em ambientes de trabalho, eventos sociais e outras situações em que a interação social desempenha um papel significativo.

Nesse contexto, o acesso a toda a informação possível sobre os processos emocionais e sobre suas influências sobre as decisões, é fundamental para uma análise mais aprofundada das razões do comportamento observável. É, portanto, a estreita relação entre o comportamento não-verbal e os estados emocionais, o que nos permite a compreensão das influências emocionais na percepção e na apreensão das primeiras respostas emocionais dos sujeitos aos eventos ocorridos.

Não raras vezes, as pistas não verbais revelam estados emocionais, intenções e níveis de conforto que podem não ser expressos verbalmente. Integrar essa observação proporciona uma compreensão mais precisa, enriquecendo a capacidade de antecipar o comportamento humano, de maneira mais abrangente e assertiva, o que veremos a seguir.

PENSAMENTO COMPLEXO: UMA VISÃO INTEGRADA PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE

Na década de 70, o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin propôs uma abordagem revolucionária para compreender sistemas complexos (MORIN, 2005, 2015). Seus conceitos-chaves estabelecem as bases para uma visão integrativa da realidade, desafiando a fragmentação das abordagens teórico-práticas predominantes. A Teoria da Complexidade questiona, portanto, a crença de que cenários complexos podem ser compreendidos ao serem transformados em partes mais simples, analisados separadamente e sintetizados ao final.

Um conceito central na obra de Morin (2015) é o Pensamento Complexo, que consiste em uma postura sistêmica diante da complexidade do mundo. Essa abordagem transcende fronteiras disciplinares ao valorizar a compreensão das interconexões e interdependências como elementos centrais. Ao contrário do pensamento simplificador, que fragmenta a realidade, o Pensamento Complexo orienta para a compreensão da totalidade, considerando as relações dinâmicas e indissociáveis entre elementos. Isso não é apenas uma metodologia, mas uma maneira de pensar e uma nova atitude diante da construção do conhecimento.

Nesse contexto, Morin, em meio a outros pensadores que o precederam, propõe uma mudança de paradigma epistemológico, estimulando a criatividade ao analisar sistemas como um todo integrado, reconhecendo a imbricação entre elementos aparentemente distintos. Ao adotarmos essa postura, somos orientados a compreender as interconexões cruciais e a tentar superar a fragmentação promovida por linguagens e categorizações, como formas de comunicar e de compreender os fenômenos (MORIN, 2005, 2015).

É necessário esclarecer, no entanto, que a busca por uma abordagem integral não implica na impossibilidade de dividir as questões em partes, pois a linguagem, como organizadora e expressão do pensamento (VYGOTSKY, 1989), é categorial. Utilizamos palavras e termos específicos para representar conceitos distintos, criando uma estrutura

linguística que reflete a fragmentação categorial do pensamento. Assim, a compreensão do mundo e a comunicação dependem da capacidade de categorizar, segmentar e operar semioticamente.

Ao reconhecermos a natureza categorial do pensamento e da linguagem, afirmamos a necessidade de realizar análises detalhadas e específicas em determinados aspectos. Não obstante, enfatizamos a importância de não isolar, analiticamente, as partes, reconhecendo a recursividade das interações nos sistemas (FRENZEL; DANIELS; BURIC, 2021). A compreensão, verdadeiramente abrangente, emerge da articulação consciente e contextualizada das diferentes partes. Tal compreensão é conhecida como separação inclusiva (PIRES, 2023b).

Alegoricamente, podemos entender as indissociáveis relações entre o indivíduo e o social a partir do conceito gestáltico de figura e fundo (MACHADO, 2019). Esse princípio sugere que o sistema nervoso organiza os estímulos em duas partes distintas: a figura, que é a parte principal ou objeto central de atenção, e o fundo, que representa o contexto ou área circundante. A figura é o que se destaca e atrai nossa atenção imediata, enquanto o fundo é a parte que, a despeito de não ser o principal, influencia, decisivamente, para a interpretação da figura.

Considerar o indivíduo e o social, nessa díade, implica em destacar a importância da relação entre elementos e como a atenção deve alternar entre esses polos, contribuindo para uma compreensão integral e indissociável do ecossistema cultural. Esse propósito é atingido quando se busca integrar essas partes, evitando a omissão de elementos relevantes e reconhecendo suas indissociáveis inter-relações. Em vez de isolar variáveis, busca-se compreender como elas estão interconectadas e como contribuem, recursivamente, para a totalidade do fenômeno em análise.

Essa forma de conceber nossa compreensão sobre os fenômenos considera como a cultura coletiva exerce um poder de orientação central sobre os indivíduos sem que sejam por ela anulados (PIRES, 2023b). Vejamos um exemplo conhecido. Como elemento cultural coletivo, consideremos a orientação sexual ao longo da história. Em muitas épocas, a diversidade de orientações sexuais divergentes da norma social foi, sistematicamente, punida. No entanto, a resistência, por parte dos indivíduos, nunca deixou de existir. Apesar das repressões sociais, a autonomia individual permitiu que muitos rejeitassem as normas culturais impostas e seguissem suas próprias identidades e desejos (FERREIRA, 2020).

No contexto de papéis de gênero, por exemplo, as expectativas e exigências culturais, não raras vezes, ditam como as pessoas devem se comportar em público. No entanto, cada um é capaz de construir sua compreensão individual e autônoma desses papéis, momento em que as emoções exercem um papel fundamental, ao motivarem os sujeitos a desafiarem, se conformarem ou reconstruírem as orientações culturais coletivas. A autonomia, nesse caso, se manifesta na capacidade de questionar e de redefinir esses padrões de acordo com as experiências pessoais e as convicções.

Essa dinâmica, em nível individual, exemplifica a imprevisibilidade existente no sistema cultural. Embora a cultura coletiva exerça uma influência significativa, a autonomia individual permite variações e resistências às normas estabelecidas (PIRES, 2023c). A história mostra que, mesmo diante de punições sociais severas, indivíduos têm desafiado as orientações culturais, promovendo mudanças ao longo do tempo e contribuindo para a evolução cultural. Essa capacidade de reconstrução autônoma destaca a complexidade do sistema cultural e simbólico humano, que pode orientar, mas não definir ou prever todas as decisões e caminhos individuais.

Nessa direção, existem diversas abordagens teóricas, em Psicologia, que se originaram desses e outros pressupostos igualmente integrativos. Valem-se da transdisciplinaridade, enxergam-se incompletas e em permanente evolução. Esses referenciais são aptos para oferecerem inteligibilidade e enquadramentos teóricos para a compreensão de fenômenos complexos e evoluem no sentido de desenvolverem instrumentos de pesquisa adequados a essa realidade (WATZLAWIK; SALDEN, 2022). Genericamente são conhecidos como pertencentes a uma família de abordagens histórico culturais, entre as quais se destaca a Psicologia Cultural (PIRES, 2023b).

TODOS OS AMBIENTES E CENÁRIOS SÃO COMPLEXOS?

Obviamente, nem todos os cenários são complexos ou necessitam de abordagens complexas para o seu estudo. Entretanto, em termos de fenômenos humanos, vivemos em um ecossistema cultural intrincado (PIRES, 2023b). Essa compreensão é mais do que uma vantagem: é uma necessidade no contexto tecnológico atual, regido pela velocidade digital (ROSA, 2020) e em constante transformação.

A complexidade do comportamento humano é, portanto, comparável aos sistemas de forças da natureza que não controlamos, mas podemos compreender, coexistir, realizar algumas intervenções e, até certo ponto, prevê-las e aproveitá-las. Assim como um meteorologista observa os padrões climáticos dinâmicos para prever tempestades, podemos observar padrões nas interações humanas e nos ecossistemas culturais. Da mesma forma como não controlamos tempestades ou as descargas elétricas, em cenários complexos, a observação do comportamento humano não deve ser um passo na tentativa de controle, mas sim da compreensão, da reorientação e da adaptação às realidades (PIRES; BRANCO, 2023).

Sob essa ótica, ao aplicarmos os princípios da Teoria da Complexidade à compreensão do comportamento humano, concluímos que não há uma única abordagem que sirva para todas as situações (MORIN, 2015). Existem, na verdade, diferentes tipos de cenários: desde os simples e conhecidos, passando pelos complicados que exigem análise detalhada, até os complexos, nas quais a interconexão de variáveis torna a previsão desafiadora. Há também os cenários caóticos, nos quais as relações causais são tão voláteis que a previsão é praticamente impossível (SNOWDEN, 2021; SANTOS, 2023).

A despeito das limitações anteriormente mencionadas, a Teoria da Complexidade fornece uma aproximação valiosa para estabelecermos as distinções entre esses cenários. Em situações simples, podemos aplicar regras conhecidas e estabelecidas. Nos cenários complicados, a análise aprofundada é necessária, mas as soluções ainda são discerníveis. No entanto, nos cenários complexos, a incerteza e a dinâmica fluida exigem abordagens mais flexíveis e adaptativas (VAN DER MERWE et al., 2019; SNOWDEN, 2021).

Nossa argumentação central, então, parte da premissa de que é necessário reconhecer que nem todos os cenários são complexos e prescindem do Pensamento Complexo para a sua compreensão. Algumas questões podem ser tratadas com métodos tradicionais, enquanto outras exigem uma aproximação mais profunda da dinâmica interconectada, como é o caso da violência ou do uso de substâncias psicoativas, por exemplo. Nessa direção, ao invés de tentar impor uma única abordagem a todos os casos, a Teoria da Complexidade nos instiga a observar, adaptar e responder de acordo com as características únicas de cada cenário (MORIN, 2015).

CONCEITOS CHAVE DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

Na busca por uma compreensão mais profunda sobre os sistemas complexos, Morin (2015) propõe alguns princípios epistemológicos norteadores. O Princípio da Incerteza, por exemplo, desafia a concepção tradicional de que o conhecimento completo e absoluto é alcançável. Esse princípio sugere que a busca por certezas absolutas, não raras vezes, resulta em compreensões superficiais.

Por meio de sucessivas eliminações ou controle de variáveis, promove-se a simplificação dos fenômenos e sua decorrente reconfiguração até que algum tipo de ordem seja estabelecida e que padrões estáveis possam ser reconhecidos pelos métodos científicos disponíveis. Por essas razões, argumentamos que tal simplificação produz novos fenômenos, distintos dos originais. Muito embora possam até ser parecidos, as conclusões que tiramos a partir dessas novas condições, não necessariamente, se aplicarão, em verdadeira grandeza, ao fenômeno original que foi simplificado.

Em sistemas complexos, a interdependência de variáveis, a multiplicidade de influências, a recursividade e a imprevisibilidade são elementos inseparáveis e devem ser considerados fontes de novas relações, ao longo do tempo.

No contexto dos cenários complexos, podemos mencionar, como um exemplo muito conhecido e extensamente estudado e debatido, o caso do estabelecimento de Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) no Rio de Janeiro. Iniciado em meados dos anos 2000, tal projeto mostrou diversos indicadores de ingenuidade e do que foi anteriormente apresentado, como simplificação de cenários e isolamento de variáveis. Muitos estudos refletem sobre o fracasso do programa de instalação de Unidades de Polícia Pacificadora (DE MATTOS ROCHA, 2019; MOTTA, 2019; MANO, 2021), tema que nos oferece um

dos cenários mais complexos que existem no País, envolvendo territórios extremamente desorganizados; violação sistemática a direitos básicos de qualquer cidadão residente no local; e concentração de população sujeita a preconceitos estruturais e históricos; somente para mencionar três aspectos que incrementam a complexidade, pois a lista é muito mais extensa.

Em cenários assim, um dos cuidados básicos que devem ser tomados, é o forte envolvimento da comunidade desde a fase inicial de concepção do projeto, o que não nos consta que foi realizado anteriormente à instalação das primeiras UPPs. Seus princípios básicos envolviam: (1) a ocupação do território pelas forças de segurança por meio de operações com características primordialmente militares; (2) a instalação de uma unidade policial permanente; e (3) a operação dessas unidades a partir do modelo conhecido como policiamento comunitário (HOFF; BLANCO, 2020). Além disso, a segmentação das medidas, concentrando as providências na área de segurança pública, serve como mais um indicador sobre a ótica simplificadora adotada para lidar com as múltiplas questões dos habitantes desses territórios.

Então, considerando tanta ingenuidade em conceber as estratégias para tomar decisões em um cenário tão complexo, diante da impossibilidade de transformá-lo em algo mais simples, não há outro resultado a esperar senão o fracasso em alcançar os objetivos propostos. Infelizmente, quando se adota um paradigma simplificador na execução de políticas públicas, é necessário o transcorrer do tempo até que se atinja o reconhecimento do fracasso para que as próximas tentativas considerem a adoção de novos pressupostos. Podemos perceber essa tendência a partir da análise mais atual, realizada por integrantes das próprias forças de segurança, tal como a de Júnior (2022), por exemplo.

Quando lidamos com temas complexos, tais como os programas que envolvem as múltiplas dimensões das populações residentes em territórios conflagrados ou abuso de substâncias psicoativas, é importante destacar que existem contradições que criam as próprias tensões que estão na raiz da introdução das incertezas no comportamento. Mencionamos, por exemplo, a forte estruturação ambiental e simbólica revelada pelas Teorias de Violência Simbólica e de Reprodução (BOURDIEU, 1989; ALTHUSSER, 2007; PIRES, 2023b). Para elucidar essa tese, basta observar que a forte estruturação estabelece a força necessária ao desenvolvimento da resistência, que pode ser aparentemente manifestada como conformação até o momento que os sujeitos percebam a oportunidade de sucesso da divergência, e passem à tentativa de transformação, conforme apontado nas Teorias de Resistência (GIROUX, 1983, 2001; PIRES, 2023d).

Além disso, a partir do contexto teórico de nosso interesse, o Princípio da Interdisciplinaridade representa uma abordagem que transcende as fronteiras disciplinares convencionais. Esta interdisciplinaridade vai além da coexistência de diferentes campos de estudo; ela busca uma integração genuína, reconhecendo a necessidade de uma compreensão integral para abordar a complexidade inerente a certos sistemas,

sejam eles naturais ou sociais. Modernamente, essa mesma ideia recebeu o nome de transdisciplinaridade (ZWIEREWICZ, 2020), nomenclatura que utilizaremos a partir desse ponto.

Uma abordagem integradora não apenas amplia a visão sobre os problemas complexos, mas também desafia a rigidez na fragmentação e na determinação das fronteiras entre as disciplinas acadêmicas, abrindo espaço para uma síntese que respeita a diversidade de métodos e perspectivas. Ao indicar a transdisciplinaridade, Morin propõe um caminho para romper com a compartimentalização do conhecimento, criando uma sinergia que potencializa a compreensão de sistemas complexos e sua interação dinâmica.

Outro aspecto de extrema relevância está na relação entre complexidade e os sistemas adaptativos, a partir do que destacamos sua conexão significativa com a Teoria Geral dos Sistemas (TGS), concebida por Ludwig von Bertalanffy. Essa teoria oferece um arcabouço teórico robusto para entendermos a interconexão e adaptabilidade dos sistemas (DE ARAUJO, 2020). A TGS propõe que os sistemas, sejam biológicos, sociais ou organizacionais, são abertos e que trocam energia, matéria e informação com tudo ao seu redor. Ao articular essa teoria com a complexidade, sugerimos que os sistemas adaptativos são, por definição, complexos, pois estão constantemente interagindo e se adaptando às mudanças que ocorrem em um ciclo contínuo.

Nessa direção, a TGS introduziu os conceitos de multifinalidade e equifinalidade, para enfatizar a natureza complexa e adaptativa dos sistemas abertos. A multifinalidade refere-se à capacidade de um sistema alcançar diferentes estados finais, ainda que partindo de uma condição inicial semelhante. Por sua vez, a equifinalidade sugere que diferentes condições iniciais podem conduzir a resultados finais semelhantes.

Ao aplicar esses princípios à complexidade do comportamento humano, podemos observar como as experiências de vida, influências ambientais e características individuais promovem uma variedade de trajetórias que os indivíduos podem seguir (PIRES, 2023a). Por exemplo, quando duas pessoas enfrentam desafios semelhantes, podem desenvolver estratégias de enfrentamento completamente diferentes devido à multifinalidade. Da mesma forma, indivíduos com históricos de vida distintos podem manifestar comportamentos semelhantes, demonstrando a equifinalidade.

Esses conceitos da TGS ilustram como a complexidade do comportamento humano não pode ser simplificada em uma fórmula única, pois é influenciada por uma interconexão intrincada de variáveis que, além de tudo, age recursivamente sobre si. A compreensão dos possíveis efeitos da multifinalidade e equifinalidade proporciona uma abordagem mais abrangente, reconhecendo que a adaptação humana é multifacetada, diversificada e associada a diversas influências. Essa postura epistemológica é essencial para explorar a complexidade do comportamento humano dentro do contexto mais amplo dos sistemas adaptativos, contribuindo para evidenciar a inter-relação entre a TGS e a Teoria da Complexidade, de Morin.

ALÉM DO CONVENCIONAL: PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE, NA PRÁTICA

Existem três princípios orientadores da Teoria da Complexidade que nos interessam diretamente na compreensão das emoções como elemento relacional que introduz complexidade nas decisões e no comportamento: (1) a drástica redução da capacidade de previsão do comportamento, em ambientes complexos; (2) a inexistência de uma única maneira correta de agir; e (3) a incapacidade de retroceder ou avançar no tempo (MORIN, 2015).

No que diz respeito à redução da capacidade de prever o comportamento, em ambientes complexos, podemos argumentar que, no comportamento humano, ocorre uma drástica redução na capacidade de previsão em decorrência da dinâmica de interconexão de processos psicológicos e sociais. Cada aspecto influencia e é influenciado pelos outros, gerando uma constante coconstrução. Essa coevolução resulta em comportamentos em constante modificação, sem repetição necessariamente previsível (DE AZEVEDO ALMEIDA; GOMES, 2019). Entretanto, como anteriormente explicado, nem todos os cenários são complexos, o que mantém a razoável capacidade preditiva, em alguns deles.

Imaginemos, por exemplo, uma eleição presidencial no Brasil. Em um ambiente político complexo, eventos imprevistos, como um atentado mal sucedido, com uso de arma branca, podem influir na mudança de opinião do eleitorado e na forma como as dinâmicas sociais interagem de maneira única, aumentando as chances de um candidato, até então inexpressivo, sair vitorioso na eleição. A imprevisibilidade surge porque não é possível antecipar, com razoável certeza, como esses fatores imprevistos e pontuais influenciarão, decisivamente, o resultado da eleição.

Em relação à inexistência de uma única maneira correta de agir, em ambientes complexos, é necessário apontar que optar por uma única hipótese de ação limita o potencial evolutivo inerente às várias abordagens alternativas. Uma abordagem com múltiplas hipóteses leva a práticas emergentes e a possíveis inovações revolucionárias.

Sob esse ponto de vista, mais importante do que controlar as variáveis e tentar apresentar estratégias específicas de enfrentamento para cada modalidade ou tipo de violência, por exemplo, é focar na capacidade adaptativa, criativa, recursiva e desenvolvimental dos sujeitos. Isso significa oferecer atividades que mobilizem as emoções e, conseqüentemente, (re)orientar organizações de sentidos e mudança das decisões e dos comportamentos.

Consideremos, também, um caso judicial no Brasil. Em vez de adotar uma única estratégia legal, reconhecer a inexistência de uma abordagem única permite aos advogados explorar métodos diversos, como mediação ou negociação, para alcançar soluções adaptáveis e inovadoras para os seus clientes.

No tocante à incapacidade de retroceder ou avançar no tempo, uma vez que padrões se formaram, é necessário trabalhar a partir desse ponto. É o caso, por exemplo,

da remoção de populações historicamente estabelecidas em um determinado território. Não há como retroagir no tempo para a solução de problemas territoriais. Tal remoção causará novos problemas para as populações a serem movimentadas.

Pensemos, por exemplo, nas políticas econômicas do Brasil nos últimos 40 anos. Uma vez que foram implementadas e padrões econômicos se estabeleceram, não é possível retroceder no tempo para reformular decisões passadas. A abordagem mais adequada é avançar a partir do presente, considerando os desafios econômicos atuais a serem enfrentados.

Outro desdobramento importante do conceito de irretroatividade no tempo, em cenários complexos, tem relação com a intrincada cadeia de causalidade mutual. Mesmo quando temos acesso a registros históricos detalhados, não há como garantir que conseguiremos recuperar todos os elementos que contribuíram para a evolução do fenômeno ao longo do tempo até assumir a sua configuração atual.

Esses princípios orientadores oferecem, portanto, uma base conceitual para abordar a complexidade do comportamento humano, fornecendo percepções valiosas para profissionais que precisam operar em ambientes dinâmicos e imprevisíveis. Ao compreender esses princípios, podemos adotar soluções mais adaptáveis e inovadoras em nossas práticas, reconhecendo a natureza intrincada e em constante evolução dos sistemas complexos.

AS EMOÇÕES NA REDE DE INFLUÊNCIAS RECURSIVAS

Como anteriormente apresentado, um dos grandes desafios que se nos apresenta é a compreensão da rede de relações, influências e ações recursivas que as emoções humanas estabelecem com os demais processos biopsicológicos. Nesse contexto, a compreensão das emoções é um terreno desafiador, intrincado e, geralmente, caracterizado por incertezas e lacunas em nosso conhecimento.

As teorias existentes sobre emoções, embora forneçam perspectivas valiosas, ainda não permitem a compreensão da sua integralidade e da gama de relações que estabelecem com outros processos psicológicos.

Sob esse ponto de vista, não podemos deixar de considerar que a elaboração das teorias sobre emoções, alicerçadas nas respostas emocionais, se baseiam em nossa (in) capacidade metodológica de termos acesso à parte encoberta do fenômeno emocional. Não obstante, as relações entre as emoções, as decisões e outros processos psicológicos não deixam de existir, e de fazer diferença ou importar, pelo fato de que não temos acesso pelos métodos científicos atuais.

Ao explorarmos as principais respostas emocionais apresentadas por Barrett e Westlin (2021): (1) ativação fisiológica; (2) experiência subjetiva; e (3) tendência comportamental, podemos levantar relações entre elas e os princípios fundamentais da Teoria da Complexidade, anteriormente apresentados.

A ativação fisiológica, por exemplo, destaca as mudanças em nossa fisiologia associadas às emoções. Nesse sentido, a interconexão de variáveis fisiológicas e a multiplicidade de influências que contribuem para essas alterações refletem a natureza complexa dos processos emocionais. Além disso, a ativação fisiológica cria um ciclo de feedback de sensações positivas ou negativas que as pessoas podem interpretar de múltiplas formas. Sob o ponto de vista cultural, o poder regulador das sensações fisiológicas sobre os processos de significação não deve ser diminuído, a despeito da resistência que determinado indivíduo possa desenvolver aos apelos fisiológicos em aumentar ou diminuir a probabilidade da ocorrência de comportamentos. Não raras vezes, observa-se a predominância de processos biopsicológicos básicos sobre os conhecidos como superiores (PIRES, 2023b).

A experiência subjetiva, por sua vez, ilustra a interpretação individual das emoções, adicionando mais uma camada de complexidade. A capacidade de atribuir significado e ressignificar emoções, ao longo do tempo, destaca a dinâmica adaptativa inerente aos sistemas complexos e da sua irreversibilidade na linha do tempo. Assim, a própria compreensão de um fenômeno complexo é um processo em constante evolução, direcionado ao futuro, no interior do qual as experiências subjetivas das emoções também podem evoluir, orientadas por novas percepções do presente e perspectivas do futuro imaginado. Além disso, essas experiências emocionais ressignificadas promovem outras influências ao participarem em novos ciclos do processo decisório.

Acompanhando esse processo, a expressão comportamental e a tendência de ação, ao vincularem as emoções ao comportamento motor e à motivação, alinham-se com a ideia de que sistemas complexos, incluindo as interações humanas, são orientadas por múltiplos fatores. Então, em ambientes dinâmicos e não estruturados, a variedade de respostas comportamentais pode ser vasta, já que a mesma emoção pode resultar em ações diferentes, com base em influências contextuais e individuais, além de obedecerem aos princípios da multi e equifinalidade.

Um exemplo é a interação entre o medo e a coragem em decisões de risco. Em um contexto desafiador, o medo pode alertar para possíveis ameaças, enquanto a coragem pode motivar o sujeito na busca por oportunidades de ação. Essa interação destaca como as emoções, incluindo as contraditórias, direcionam a avaliação de riscos e benefícios, orientando as decisões e os comportamentos, de maneira singular.

Além disso, devemos prestar bastante atenção à ação recursiva das emoções sobre si e sobre os demais processos intrapsicológicos. Essa recursividade é evidenciada quando a experiência emocional de um indivíduo, ao interagir com seu ambiente, não apenas influencia sua percepção subjetiva, mas também se torna um componente ativo na produção de novas emoções, não raras vezes, em um crescente de intensidade, ao longo do tempo.

Por exemplo, imaginemos uma pessoa experimentando ansiedade em um ambiente social desafiador. Esse estado emocional inicial pode ser percebido como uma figura emocional que se destaca no contexto. À medida que o indivíduo sintetiza essa ansiedade, com a percepção do ambiente e das interações sociais reais e imaginadas, ela se torna um fundo para a interpretação subsequente dos eventos futuros. Se a pessoa, durante esse processo, interpreta a reação dos outros como negativa ou ameaçadora, a ansiedade inicial pode se intensificar, tornando-se fonte para a produção de uma nova emoção mais intensa, como o pavor, por exemplo.

Nesse ciclo recursivo, a percepção da própria ansiedade influencia a interpretação dos eventos seguintes, contribuindo para a eliciação de novas emoções mais intensas. Esse fenômeno destaca a dinâmica transversal complexa das emoções, a partir da qual a interação constante entre percepção e novas emoções cria um ciclo recursivo que orienta a experiência cognitiva futura de maneira evolutiva, muitas vezes imprevisível e nem sempre positiva.

É para esses cenários que a Teoria da Complexidade oferece um enquadramento conceitual valioso para a compreensão das influências que as emoções exercem no que podemos observar do comportamento humano. A imprevisibilidade razoável das respostas emocionais, quando interpretada à luz dos seus princípios orientadores, destaca a necessidade da utilização de abordagens adaptativas e do reconhecimento da diversidade de influências que orientam nossas experiências emocionais, como acima exemplificado.

Então, o desenvolvimento de novos métodos de estudo e de instrumentos de pesquisa é fundamental para o progresso da pesquisa e o acesso a aspectos do fenômeno emocional até então insensíveis ao nosso arsenal metodológico (WATZLAWIK; SALDEN, 2022). Assim, as emoções, com seus elementos intrapsicológicos encobertos, apresentam-se como um terreno fértil para explorar os limites da compreensão em um contexto complexo e dinâmico.

Como anteriormente explicado, em ambientes menos estruturados, a imprevisibilidade do comportamento humano revela-se como um desafio constante e uma característica inerente à complexidade das interações humanas. Nesses casos, a interconexão dinâmica de variáveis e a multiplicidade de influências contribuem para a natureza fluida e em constante evolução das escolhas humanas.

A imprevisibilidade, nesse contexto, é alimentada pela diversidade de respostas emocionais, experiências subjetivas e tendências de ação. A ativação fisiológica, ao modular a percepção e a interpretação das informações, influencia as decisões de maneira mutual e, não raras vezes, imprevista. A experiência subjetiva, com sua capacidade de ressignificar emoções ao longo do tempo, adiciona camadas de complexidade à interpretação de eventos em ambientes não estruturados, produzindo mudanças de sentido ao longo do tempo.

Para ilustrar como as emoções influenciam, decisivamente, a previsibilidade do comportamento, podemos examinar um exemplo do ambiente de trabalho. Imaginemos um

cenário em que um líder expressa empatia e reconhecimento, por meio de sua comunicação e pela inferência a partir de suas decisões, diante de um desafio enfrentado pela equipe. Essa expressão emocional pode resultar em maior coesão, colaboração e engajamento, mas a resposta de cada membro pode variar amplamente devido à diversidade de interpretações emocionais individuais. Alguns membros da equipe podem ser motivados pela empatia, enquanto outros podem responder de maneira mais reservada e menos solidária, influenciando a dinâmica do grupo. Por sua vez, o líder também interpreta essas reações, o que pode levá-lo a reorientar suas decisões para a próxima vez que tiver que motivar a sua equipe. Esse exemplo nos ilustra a característica recursiva e mutual das relações e das percepções que temos a partir das inferências que fazemos, no contexto das emoções.

Esse processo inferencial é muito significativo para a previsão do comportamento. Apesar de não ser o nosso propósito tratar, especificamente, sobre como inferimos para tomarmos decisões, é necessário apontar para o aspecto intrapsicológico que Aaron Beck chamou de tríade cognitiva (TORO TOBAR; GRAJALES GIRALDO; SARMIENTO LÓPEZ, 2016). Tal formulação descreve como adultos deprimidos tendem a pensar sobre si mesmos, o mundo e o futuro, por meio de opiniões negativas. Beck, a partir dessa observação, identificou padrões de pensamento desadaptativos que antecedem aos sentimentos verbalmente expressos, o que é importante para nossa reflexão, e os chamou de erros cognitivos, incluindo: (1) inferência arbitrária (conclusões rápidas com base em evidências limitadas), (2) abstração seletiva (foco em algumas evidências para tirar conclusões) e (3) generalização excessiva (atribuição de significado negativo a um evento que permeia todo o semelhante), entre outros.

Então, podemos notar que essa influência (des)adaptativa da capacidade de inferir se torna fundamental para a compreensão do processo decisório individual e como as emoções podem distorcer, completamente, não só a percepção, mas também outros processos psicológicos superiores. Esses aspectos são descritos por Beck e Deffenbacher (2000), com riqueza de detalhes, no livro intitulado "*Prisoners of hate: the cognitive basis of anger, hostility, and violence*".

Uma vez que essas inferências, como mostramos em nosso exemplo, se referem às reações dos membros da equipe, a natureza recíproca da construção cultural indivíduo social (PIRES, 2023b) é, portanto, um bom ponto de partida para a compreensão do papel das emoções nesse processo inferencial e nos possíveis efeitos dos seus erros. Nesse contexto, as contribuições de Beck revolucionaram a compreensão da microgênese na formação de crenças e seus efeitos generalizadores, destacando a influência do pensamento nas ações, concebidas como comportamento intencional.

Portanto, a imprevisibilidade do comportamento, em ambientes menos estruturados, destaca a necessidade da elaboração de abordagens adaptativas e flexíveis para a compreensão e antecipação das ações humanas. Reconhecer a intrincada teia de influências

emocionais e cognitivas, em constante interação, proporciona percepções valiosas para lidar com a incerteza inerente a esses contextos, promovendo uma compreensão mais integral e dinâmica das escolhas humanas. Em última análise, a imprevisibilidade é um convite para a apreciação da riqueza e complexidade inerentes à condição humana, o que requer de nós paciência e perseverança na criação de novos métodos de estudo e na adaptação do que existe.

Entretanto, destacamos que não é essa visão que predomina no contexto científico, mas a utilização instrumental da observação do comportamento, com destaque para o não-verbal, vem sendo sistematizada e automatizada na tentativa de realizar triagens, seleções e predições, em cenários que exigem análise de risco. Então, com base nos argumentos que apresentamos, é possível que o fracasso do programa norte americano conhecido como SPOT (Triagem de Passageiros por Técnicas de Observação), por exemplo, tenha ocorrido devido à rigidez das regras introduzidas em sistemas cibernéticos digitais que faziam a pré-análise automatizada do comportamento não-verbal (DENAULT et al., 2018). Além disso, as avaliações realizadas dão conta da grande quantidade de falsos positivos produzidos pelo sistema (UNITED STATES OF AMERICA, 2011), que consiste em indicador que sustenta a nossa hipótese sobre a possível rigidez das secretas regras de operação do mencionado sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A previsão de comportamentos complexos é uma tarefa formidável devido à multiplicidade de variáveis e interações envolvidas. A Teoria da Complexidade, ao reconhecer o comportamento humano como expressão da indissociável relação entre o individual e o social, destaca diversos desafios inerentes a essa previsão. A multifinalidade, a equifinalidade e a interconexão de fatores dificultam o estabelecimento de relações causais objetivas e claras, o que contraindica a utilização de abordagens diretas na antecipação de comportamentos específicos. Além disso, a dinâmica e a adaptabilidade dos sistemas complexos implicam que mudanças sutis em variáveis podem desencadear resultados significativamente distintos, ampliando as dificuldades para uma previsão mais precisa.

Nessa direção, a Teoria da Complexidade, em articulação com a TGS, sugere que os sistemas, incluindo os sistemas comportamentais, têm a capacidade de se ajustarem, evoluírem e se reconfigurarem em resposta a mudanças nas condições ambientais, sociais e psicológicas. Isso implica que a previsão de comportamentos futuros deve levar em conta não apenas o estado atual do sistema, mas também sua capacidade de se adaptar a cenários em constante mudança. Por exemplo, em situações de estresse, a capacidade de adaptação do comportamento humano pode resultar em respostas inesperadas, desafiando previsões baseadas em condições passadas, como as inúmeras demonstrações de

empatia e generosidade que ocorreram nos campos de concentração nazistas, a despeito do contexto de extrema violência (FRANKL, 2013).

Tomando tudo isso em conta, o papel da incerteza na previsibilidade do comportamento destaca que, mesmo com avanços em métodos estatísticos e modelos preditivos, há limites para a precisão dessas medidas. Isso, então, desafia as abordagens determinísticas, incentivando uma apreciação mais realista da complexidade inerente aos temas sociais.

Aceitar a incerteza, como parte integrante da previsibilidade do comportamento humano, implica reconhecer as limitações das abordagens simplificadas e a necessidade de buscar novas aproximações teórico-metodológicas mais integrais e adaptáveis na análise de padrões comportamentais dinâmicos e adaptativos. É reconhecer que os sistemas são híbridos, nos quais alguns aspectos se mostram por meio de padrões relativamente estáveis e sensíveis aos instrumentos de pesquisa, enquanto outros elementos são extremamente dinâmicos e respondem por meio de distintas cinéticas e padrões de mudanças. Compreender essa dinâmica não apenas aprimora as abordagens preditivas, mas também enfatiza a importância da adoção de estratégias que reconheçam a complexidade inerente aos sistemas humanos.

Nesse contexto, apesar dos avanços significativos na compreensão das emoções e da previsibilidade do comportamento, diversas questões permanecem em aberto, delineando um terreno fértil para pesquisas futuras. Uma questão central é como a variabilidade individual das respostas emocionais se reflete em padrões comportamentais distintos, o que inclui padrões relativamente estáveis, considerando a interação complexa de fatores.

Além disso, a influência de variáveis culturais na manifestação e interpretação de emoções é uma área que exige investigação mais aprofundada. Essa orientação é fundamental quando se trata de discernir sobre como as pessoas fazem as suas escolhas sobre como proceder para alcançar os seus objetivos. Muito da decisão pelo emprego de métodos violentos de baixa e média intensidades tem relação com essa distinção, já que pessoas sujeitas à mesma cultura coletiva e suas sugestões se comportam de formas muito distintas. Como, então, a partir das mesmas orientações culturais, diferentes expressões emocionais se mostram em distintos comportamentos?

Outra área de pesquisa é a exploração das dinâmicas temporais das emoções e como elas impactam o processo decisório. Como as emoções evoluem e interagem, recursivamente, em resposta a eventos do ecossistema cultural, e como essa evolução se desenvolve no tempo e influencia decisões futuras, considerando o mesmo indivíduo?

Ao explorarmos a interseção entre complexidade, emoções e previsibilidade do comportamento, emergem percepções significativas que ampliam nossa compreensão da intrincada dinâmica que permeia a experiência humana. Iniciamos nossa jornada ao apresentarmos os fundamentos da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, destacando

princípios como a multifinalidade, equifinalidade e a interdisciplinaridade. Adentrando na complexidade do comportamento humano, exploramos a influência das emoções como elementos complexos, ressaltando como sua dinâmica orienta as respostas individuais, as decisões e os padrões comportamentais.

REFERÊNCIAS

AIRES, Filipa Isabel Carneiro Ferreira. *Ciberdefesa e a gestão do risco*. 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

BARRETT, Lisa Feldman; WESTLIN, Christiana. Navigating the science of emotion. In: Meiselman, H.L. (Ed.). **Emotion measurement**. Woodhead Publishing, p. 39 84, 2021. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-100508-8.00002-3>

BECK, Aaron T.; DEFFENBACHER, Jerry L. **Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility and violence**. 2000.

BOSNJAK, Michael; AJZEN, Icek; SCHMIDT, Peter. The theory of planned behavior: Selected recent advances and applications. **Europe's Journal of Psychology**, v. 16, n. 3, p. 352, 2020. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i3.3107>

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

DE ARAUJO, Vania Maria Rodrigues Hermes. **Sistemas de Informação e a Teoria do Caos**. Editora Appris, 2020.

DE AZEVEDO ALMEIDA, Lia; GOMES, Ricardo Corrêa. Perspectivas teóricas para a análise de políticas públicas: como lidam com a complexidade?. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 11, n. 1, p. 16 27, 2019. <https://doi.org/10.21118/apgs.v11i1.1557>

DE MATTOS ROCHA, Lia. Militarização e democracia no Rio de Janeiro: efeitos e legados da "pacificação" das favelas cariocas. **Ensaio**, v. 14, p. 80 98, 2019. <https://doi.org/10.22409/re.v14i1.40135>

DENAULT, Vincent; JUPE, Louise Marie. Justice at risk! An evaluation of a pseudoscientific analysis of a witness' nonverbal behavior in the courtroom. **The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology**, v. 29, n. 2, p. 221 242, 2018. <https://doi.org/10.1080/14789949.2017.1358758>

FERREIRA, Dimas Enéas Soares. Quando a resistência é o que nos resta. In: BARBOSA, J.P.S. (Org.). **Gêneros socioafetivos: do sexismo às práticas discursivas insurgentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 123 138, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.268.123-138>

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Editora Sinodal, 2013.

FRENZEL, Anne C.; DANIELS, Lia; BURIC, Irena. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 250 264, 2021. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>

GIROUX, Henry Armand. Theories of reproduction and resistance in the newsociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, v. 53, n. 3, p. 257-293, 1983. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>

GIROUX, Henry Armand. *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Greenwood Publishing Group, 2001.

HOFF, Natali; BLANCO, Ramon. A pacificação como governo: as UPPs cariocas como dispositivos da governamentalidade global. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. e234222, 2020. <https://doi.org/10.1590/01033352.2020.33.234222>

JÚNIOR, Ivan Carvalho Ramos. O alvorecer e declínio de um programa de Segurança Pública: Unidades de Polícia Pacificadora. **Revista Científica da Escola Superior de Polícia Militar**, n. 4, p. 320-332, 2022. <https://doi.org/10.5935/21784590.20220022>

MACHADO, Simone Alves. *Contribuições da gestalt terapia e da gestaltpedagogia para a compreensão da aprendizagem: emoção e cognição*. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) PUC, São Paulo, SP, 2019.

MANO, Apoena Dias. Morro de medo: regimes de mobilidades após uma década de Unidades de Polícia Pacificadora em favelas do Rio de Janeiro. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 28, 2021. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.10148>

MOTTA, Luana Dias. O fracasso das práticas estatais como sua justificativa: Projetos de Policiais Profissionais na Cidade de Deus. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 1, p. 171-190, 2019. <https://doi.org/10.18764/21782865.v23n1p171190>

MORIN, Edgar. *O Método 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Coleção)*. Editora Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*, 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIRES, Sergio Fernandes Senna. Enfrentamento sustentável e integral à violência e aos preconceitos na escola: um desafio complexo, mas viável. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 07, p. 8012-8038, 2023a. <https://doi.org/10.56083/rcv3n7036>

PIRES, Sergio Fernandes Senna. Psicologia Cultural: uma poderosa abordagem para a compreensão dos fenômenos humanos complexos. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 11, p. 19896-19920, 2023b. <https://doi.org/10.56083/rcv3n11004>

PIRES, Sergio Fernandes Senna. A violência como expressão dos desejos e das decisões humanas no ambiente acadêmico. In Alvarenga, Francisco (Org.). **Novos estudos em ciências humanas**. São Paulo: Dialética, 2023c. p. 175-190. <https://doi.org/10.48021/9786527007883C8>

PIRES, Sergio Fernandes Senna. Reflexões sobre a criação de uma rede nacional de referência para o enfrentamento à violência e ao preconceito na escola. **Revista Contemporânea**, 3(8), 2023d, p. 10559-10571. <https://doi.org/10.56083/RV3N8035>

PIRES, Sergio Fernandes Senna. Compreendendo a comunicação não-verbal: Aplicações na área da saúde. **Caderno de Anais do III Congresso Internacional de Saúde**, 2023e. <https://doi.org/10.56238/homeiiisevenhealth009>

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo como valor estruturante: Enfrentando a invisibilidade infantojuvenil na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 2, p. e23035 e23035, 2023. <https://doi.org/10.21814/rpe.27217>

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. Editora Unesp, 2020.

SANTOS, Adelcio Machado dos. Teoria da Complexidade e Teoria do Caos definições necessárias. **RECIMA21 Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, p. e432872 e432872, 2023. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i3.2872>

SATO, Tatsuya; TANIMURA, Hitomi. The Trajectory Equifinality Model (TEM) as a general tool for understanding human life course within irreversible time. In: SATO, Tatsuya; MORI, Naohisa; VALSINER, Jaan (Eds.), **Making of the future: The trajectory equifinality approach in cultural psychology**. IAP, 2016, p. 21-42.

SNOWDEN, Dave. **Cynefin: weaving sense making into the fabric of our world**. The Cynefin Company, 2021.

TORO TOBAR, Ronald Alberto; GRAJALES GIRALDO, Francy Lorena; SARMIENTO LÓPEZ, Julián Camilo. Risco de suicídio segundo a tríade cognitiva negativa, ideação, desesperança e depressão. **Aquichan**, v. 16, n. 4, p. 473 486, 2016. <https://doi.org/10.5294/aqui.2016.16.4.6>

UNITED STATES OF AMERICA. House of Representatives. Behavioral science and security: evaluating TSA's spot program. 2011.

VAN DER MERWE, Susara E. et al. Making sense of complexity: using SenseMaker as a research tool. **Systems**, v. 7, n. 2, p. 25, 2019.

VALSINER, Jaan. The human psyche on the border of irreversible time: Forward-oriented semiosis. **International Journal of Psychology**, v. 51, p. 304-305, 2016.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WATZLAWIK, Meike; SALDEN, Ska. **Courageous Methods in Cultural Psychology**. Springer, 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene et al. Pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação na Educação Básica e suas implicações em pesquisas com intervenção. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 691 704, 2020.

IDENTIFICAÇÃO DOS CIÚMES NA ÓTICA PSICANALÍTICA: INÍCIO DA CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO PROJETIVO

Data de submissão: 07/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Patrick Simão Soares

Acadêmico do Curso de Psicologia,
Campus Ponta Grossa-PR, Universidade
Cesumar – UNICESUMAR, Bolsista
PIBIC/ICET I- UniCesumar
<https://lattes.cnpq.br/8188516721591688>

Jeane Patricia dos Santos Iliuk

Orientadora, Doutora, Docente no curso
de Psicologia, Campus Ponta Grossa-PR,
Universidade Cesumar – UNICESUMAR
<http://lattes.cnpq.br/5318827134739849>

RESUMO: A presente pesquisa deu-se em razão ao perceber de poucas pesquisas estruturadas a respeito de meios de identificação dos ciúmes por meio de técnicas projetivas na abordagem da Psicanálise, dando-se assim a justificativa ao se elaborar a construção de meios que possam fazer a avaliação e identificação deste ciúme em relacionamentos íntimos. O objetivo se dá então, através da busca por um método que possa avaliar os ciúmes em seus respectivos quadros, construir cientificidade a respeito do tema. Os métodos referentes à pesquisa incluem desde a escolha e embasamento em testes projetivos como ferramentas possíveis de

avaliação, sua natureza quanti-qualitativa, também sendo realizada de modo exploratório e aplicada em uma pesquisa de campo por meio de questionários projetivos. Foi utilizado para a construção teórica leituras bibliográficas e de artigos científicos provenientes de sites como SciELO, PePSIC e Google Acadêmico. Conclui-se através desta pesquisa que é sim passível de se avaliar os ciúmes através da abordagem da Psicanálise pelo uso de testes projetivos-em sua construção, porém, aquilo que fora pautado por Freud em seu trabalho a respeito dos ciúmes diferenciou-se do que fora observado através das respostas provenientes dos aplicantes a respeito de como vivenciam os ciúmes.

PALAVRAS-CHAVE: Ciúmes; Psicanálise; Avaliação.

IDENTIFICATION OF JEALOUSY IN THE LENS OF PSYCHOANALYSIS: BEGINNING OF THE CONSTRUCTION OF PROJECTIVE TESTS

ABSTRACT: The present research was given in it is reason for being conducted due to the presence of very few structured researches regarding means of identifying jealousy through projective techniques in the approach of Psychoanalysis, thus giving it's justification when developing the start of a means that can assess and identify jealousy in intimate relationships. The objective is then, through the search for a method that can evaluate jealousy in their respective situations, to build scientific knowledge regarding the topic. The methods related to the research include the choice and basis in projective tests as possible evaluation tools, their quantitative and qualitative nature, done in an exploratory way and applied as field research through the application of projective questionnaires. Bibliographic readings and scientific articles from sites such as SciELO, PePSIC and Google Scholar were used for the theoretical construction and embasament of this research. It is concluded through this research that it is possible to evaluate jealousy through the approach of Psychoanalysis through the use of projective tests in its construction, however, what was guided by Freud in his work regarding jealousy is different from what was observed through the responses from candidates regarding how they experience jealousy in their relationships.

KEYWORDS: Jealousy; Psychoanalysis; Evaluation.

INTRODUÇÃO

Ao se averiguar uma brecha teórica sobre a identificação dos ciúmes amorosos na abordagem psicanalítica por meios de instrumentos, técnicas e testes, notou-se a necessidade de um levantamento teórico do que justamente seria o ciúme e sua expressão, com o intuito de estabelecer parâmetros de identificações do conceito ciúmes e a partir deste poder elaborar métodos de identificação acerca do tema, visando estabelecer um parâmetro inicial de um método projetivo para a detecção do mesmo.

Primeiramente, é importante demonstrar os significados das técnicas projetivas e como elas funcionam. Frank (1939, 1965) em seus estudos mostra que as técnicas projetivas são materiais que conseguem acessar os aspectos internos dos indivíduos, seus conflitos, vivências ou desejos, para Frank (1939) os métodos projetivos serviriam enquanto reveladoras daquilo que os indivíduos desejam falar, mas não conseguem de forma explícita. Então comenta que a técnica projetiva serviria enquanto uma ferramenta que proporciona a apreensão dos conteúdos encobertos dos sujeitos e os aspectos de personalidade dados enquanto inconscientes (ELZA PINTO, 2014). A marca distintiva na elaboração desta técnica é o modo em que o teste se estrutura, no qual sua estruturação é ambígua e amorfa, qualidades que permitem a plasticidade das respostas obtidas, este aspecto flexível e impreciso permite maiores possibilidades de revelações pelas respostas dos indivíduos em relação a suas projeções (ELZA PINTO, 2014).

Para a elaboração dos questionários iniciais referentes a identificação dos ciúmes foram utilizados enquanto base dois métodos projetivos, sendo estas reestruturações

inspiradas e baseadas nos métodos projetivos do Teste das Fábula, sendo elaborado primeiramente por Düss (1950) e no Brasil foi realizado um aprimoramento por Cunha e Nunes, (1993) o qual busca compreender o desenvolvimento socioafetivo apresentados por crianças nos contextos inter-relacionais e intrapsíquicos. E na Técnica de Frases Incompletas de Rodolfo Bohoslavsky (1971) a qual tem por objetivo propiciar autoconhecimento mediante a reflexão sobre a história de vida dos sujeitos, suas escolhas e influências na escolha profissional.

Ambos o Teste das Fábulas (1950) quanto a Técnica de Frases Incompletas (1971) servem enquanto um gancho para a elaboração de um método projetivo mais elaborado dos ciúmes, dado aos seus aspectos investigativos dos aspectos internos de quem os responde, foi utilizado enquanto a base metodológica para a coleta de dados a reestruturação de ambas as técnicas, voltando sua estrutura e aspectos projetivos de modo que decorram sobre os modos nos quais se instauram os ciúmes e a formação inconsciente de quem o responde, visando compreender, analisar e avaliar de um modo aprofundado a formação histórica e subjetiva do sentimento de ciúme de cada indivíduo através da análise de suas respostas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os ciúmes, enquanto seu significado etimológico, possui enraizamento enquanto um sinônimo da palavra zelo, que por sua vez proveio do latim *zelumen*, deriva original da palavra grego *zelosus*. A palavra zelo possui um significado de cuidado ou preocupação (SANTOS, 2022) fato este que talvez venha a testemunhar a tragédia deste tema, o ciúme carrega consigo uma forte e pesada carga emocional daquele que busca cuidar, toca em modos de ser no qual se repudia, mas não somente isso, denuncia a vulnerabilidade do sujeito em relação ao seu afeto.

A respeito do mesmo, Freud (1922) pontua que os ciúmes fazem parte do ciclo de “estados emocionais normais”, ao se comparar ao conceito do luto descreve-o como um aspecto no qual se há a angústia e o medo da perda do objeto amado, há uma ferida sobre si mesmo, o sujeito se põe afetivamente vulnerável, culpado e responsável pela perda do objeto amado, há uma contradição e quebra narcísica ao se perceber de que, o objeto amado poderia ser capaz de desejar um outro alguém além de si mesmo, de que os afetos não são unicamente depositados sobre o sujeito que sente os ciúmes (SANTOS, 2018).

Embora Freud pontue o ciúme como algo normal, não retira de si sua estruturação irracional, estruturando-se e enraizando-se enquanto tal no inconsciente, “[...] uma continuação das primeiras manifestações emocionais da criança, origina-se do complexo de Édipo ou de irmão-irmã do primeiro período sexual” (FREUD, [1922] 1976, p 271 apud MALLMANN, 2015, p 5).

Através do Complexo de Édipo e seu grau de realização enquanto uma etapa do desenvolvimento psíquico do indivíduo, atua-o como um importante denominador a respeito dos ciúmes enquanto um fenômeno considerado normal e enquanto um fenômeno patológico.

O Complexo de Édipo, postulado enquanto conceito em 1897, visa teorizar o aspecto que integra a teoria da sexualidade infantil, buscando explicar sua influência no comportamento sexual tanto infantil quanto adulto e a correlação entre ambos, constituindo um importante papel na teoria e prática psicanalítica. O desempenho e os desdobramentos do Complexo de Édipo se instrumentam de modo decisivo na formação do sujeito, formando não somente aquilo que se denominaria o complexo nuclear, formativo das neuroses, mas também como principal atuador da sexualidade humana, é a partir do processo Edípico que o indivíduo organiza sua sexualidade e os modos pelo qual explora o gozo. (MOREIRA, 2004 apud SOARES, 2007).

Ao alcançar a fase psicosssexual fálica, a criança com sua libido em desenvolvimento começa a atribuir seu objeto de satisfação em seu órgão sexual, em especial com seu manuseio, em primeiras instâncias de auto-erotização, o menino deseja a mãe e busca ocupar o espaço de seu pai, tornando-se rival deste mesmo. Cedo ou tarde a mãe prioriza a proibição da manipulação do órgão sexual enquanto objeto da satisfação de seus desejos, quando essa proibição se demonstra ineficaz entra em jogo o papel do pai enquanto figura castradora. Cabe ao pai a delegação de metaforicamente cortar fora seu pênis resultando na lembrança dos órgãos genitais femininos e a percepção angustiante de que sua parte tão valorizada se encontrará ausente, com o objetivo de manter seu órgão sexual intacto, o menino renuncia a posse da figura materna, algo que marcará sua vida sexual de modo isolado (SOARES, 2007).

A presença da figura da castração estrutura-se enquanto algo que vem a significar a figura da autoridade, estabelecadora dos limites e das regras na vida do indivíduo, podendo ser desde seu próprio pai ou até mesmo das figuras autoritárias impostas socialmente como as leis propriamente ditas, é através desta ruptura resultante da castração na qual há a quebra do Complexo de Édipo enquanto uma etapa da formação psíquica da criança, deixando em seu lugar o superego, porém, não limitado somente a isto, o Complexo de Édipo e sua subsequente quebra vem também a delimitar e prefigurar os objetos de satisfação sexual que se apresentam na vida do indivíduo.

O complexo de Édipo, contudo, é uma coisa tão importante que o modo por quê o indivíduo nele se introduz e o abandona não pode deixar de ter seus efeitos. Nos meninos o complexo não é simplesmente reprimido; é literalmente feito em pedaços pelo choque da castração ameaçada. Suas catexias libidinais são abandonadas, dessexualizadas, e, em parte, sublimadas; seus objetos são incorporados ao ego, onde formam o núcleo do superego e fornecem a essa nova estrutura suas qualidades características. Em casos normais, ou melhor em casos ideais, o complexo de Édipo não existe mais, nem mesmo no inconsciente; o superego se tornou seu herdeiro (FREUD, 1925, p. 139 apud SOARES, 2007, p 13).

Outro importante conceito sobre o contato infantil em relação aos ciúmes atribui-se ao que Lacan (1938) denomina de Complexo de Intrusão, em seu desenvolvimento, o complexo prefigura a emergência entre o sentimento de ciúmes entre irmãos e irmãs, que se constituiria na posição em que a criança está em relação aos seus irmãos. O nascimento do irmão serve enquanto uma verdadeira ferida em sua constituição narcísica, serve como uma denúncia para a criança de que ela mesma não é o centro do mundo, nem mesmo o centro do mundo de seus pais, de que eles desejam um outro alguém, desejam outra criança (LIMA, 2001).

Ao denotar-se do Outro, da existência do irmão no Complexo de Intrusão e, no Complexo de Édipo da existência do pai enquanto um rival, há uma metamorfose do conceito da inveja que se transfigura nos ciúmes, se na inveja o desejo decaí em dois indivíduos, nos ciúmes ocorre uma tripartição do desejo, no ciúme se atribui algo ao Outro no qual um terceiro o escolheria privilegiadamente por conta dessa atribuição. No Complexo de Intrusão isso vem a significar a rivalidade entre irmãos, rivalidade esta que poderia ser interpretada como sadomasoquista, visto como o ciúme não é uma rivalidade vital entre dois indivíduos, mas sim, parte de princípios de identificações mentais, a violência e a rivalidade enquanto uma demonstração de afeto não parte de uma ideia isolada em atacar o outro, mas inconscientemente enquanto uma ideia referente a atacar a si mesmo (LIMA, 2001).

No texto redigido por Freud (1922) nomeado de Alguns Mecanismos Neuróticos no Ciúme, na Paranoia e na Homossexualidade há um destaque maior sobre os ciúmes propriamente ditos, destacando-os em três variações, os quais ele intitula como: 1) Ciúmes de concorrência ou também chamados de ciúmes normais; 2) Ciúmes de projeção e 3) Ciúmes delirantes, cada um dos respectivos ciúmes dizem respeito aos modos pelo qual o sujeito se relaciona com o outro bem como os mecanismos entrelaçados na constituição e na elaboração de seus ciúmes.

As reflexões pautadas na Psicanálise sobre os ciúmes, bem como seus entrelaçamentos com outros mecanismos inconscientes, demonstram uma clara distinção entre os diferentes modos de se expressar e viver os ciúmes de cada indivíduo bem como os modos pelos quais estes se constroem psiquicamente, distinção teórica esta que serviu enquanto um importante ponto focal da elaboração e construção inicial de técnicas projetivas que visam identificar nos indivíduos seus determinismos em como o ciúme se apresenta em suas vidas.

Ciúmes de concorrência

O primeiro ciúme, sendo este o ciúme concorrencial possui um cunho não patológico, porém não menos inconsciente em sua elaboração, mesmo que denominado enquanto normal ele não é constituído enquanto uma construção racional do sujeito, remonta às primeiras instâncias do sujeito em relação ao seu desenvolvimento e à sua afetividade, enraizada e vinculada ao Complexo de Édipo e ao Complexo de Intrusão. A formação edípica possui efeitos diferentes entre os sexos masculinos e femininos, a mulher em seu desdobramento edípico culmina em uma ferida narcísica, altamente marcada pelo processo de castração que a põe em um local de inferioridade interpretativa em relação a figura masculina, inveja predominantemente marcada pela falta do falo, que se torna significante enquanto o modo em que ela simboliza sua inveja sobre o objeto faltoso, que permanece até a vida adulta, já para os homens, o signo entrelaçado a castração possui enquanto significante o modo no qual ele teme sua comparação à um rival masculino, elaborando a estrutura para os ciúmes concorrenciais (NABARRETE, 2014). Essa elaboração de ciúmes consta a angústia e da sensação da perda do objeto amado, nela se estabelece a fragilidade do indivíduo a respeito de seu afeto, estende seus sentimentos hostis ao rival preferido bem como a autocrítica ao se colocar enquanto responsável pela perda de seu objeto amado.

Ciúmes projetivos

Em segundo nível, os ciúmes projetivos encontram-se também como um processo inconsciente do indivíduo, é recalcado a fim de reduzir e poupar os danos da angústia carregada pelo indivíduo, porém este processo de ciúme repousa na possibilidade do verdadeiro e real desejo da infidelidade do indivíduo, que, como um processo que visa despende-se de sua carga emocional inconsciente, projeta no outro seu próprio desejo da infidelidade com o objetivo de aliviar-se de seu próprio desejo: Este modo de ciúme possui um caráter que se assemelha ao delírio, porém é passível de ser trabalhado em análise ao se vincular as fantasias inconscientes do sujeito sobre sua própria infidelidade, seus desejos, suas fantasias e como isso ocasiona sua projeção no outro (PORTO, 2010).

Ciúmes delirantes

Para Freud (1922), o terceiro nível do ciúme é representando por um delírio do sujeito que a vivência, o ciúme delirante é moldado por um viés paranoico do indivíduo que o sente, tal como nos ciúmes de segundo grau, o ciúme delirante representa-se por projeções do próprio desejo de infidelidade do sujeito em relação de que em tese o mesmo deveria se manter enquanto uma figura fiel, porém nesta camada dos ciúmes as pulsões recalçadas da infidelidade estão representadas no mesmo sexo do sujeito, é enraizado por um forte afeto, este afeto vincula-se a uma figura percebida como igual a si. Um afeto homossexual,

não no sentido da sexualidade, mas no contexto da Psicanálise, compreende-se como uma figura de abstração e explicação psíquica, é a partir da tendência que o indivíduo que sente estes ciúmes delirantes vincula-se a uma figura igual a si com outro que representa algo que se deseja, porém o mesmo negaria tal desejo, essa projeção delirante serve como uma tentativa de defesa, que poderia ser descrito pela fórmula: “Eu não o amo, é ela que o ama!” (FREUD [1922] 1976 p. 273 apud MALLMANN, 2015).

Ao se refletir a paranoia enquanto um processo da psicose, pode-se entender de que o paranoico modula sua defesa afastando de si os investimentos que ele atribuiu ao meio externo e social, não possui de um recurso fantasioso cujo qual possa mediar a destinação do investimento libidinoso em outros meios sociais ou exteriores, portanto, o paranoico volta a si mesmo sua pulsão e seu investimento libidinal, fixando-a em seu ego enraizando sua estrutura pulsional em seu narcisismo. Ao se pensar o caso de Schreber, Freud (1911), ao analisar as vivências e memórias do presidente Schreber postulou um importante conceito acerca da paranoia, de que este na verdade surge enquanto uma defesa dos desejos recalcados homossexuais que são angustiantes e revoltantes ao paranoico, se a fixação do desejo na paranoia está estritamente fixada pelo eu narcísico, voltado a si mesmo, a escolha homossexual vem a se referir no sentido do aprisionamento do sujeito à imagem de seu próprio ego, torna-se seu próprio objeto de amor, escolhendo um objeto externo no qual se assemelha a si mesmo (PORTO, 2010; SILVA, CASTRO, 2018).

O ciúme delirante poderia ser interpretado a partir dessa escolha narcísica e sua manifestação paranoica na defesa do sujeito, ao se pensar a tripartição dos ciúmes enquanto um afeto, existe um terceiro entre o Eu e o Outro, terceiro esse que o Outro deseja e é justamente esse terceiro que assume papel enquanto amante. No ciúme delirante há uma convicção de que esse outro é um amante, de que há uma quebra definitiva da fidelidade nos vínculos amorosos preestabelecidos, porém essa convicção advém da projeção do próprio paranoico, quem deseja a figura desse terceiro não é o outro, mas si mesmo, pontuando sua escolha narcísica de um objeto que assemelhe a si mesmo, frustrado com a revelação de suas pulsões narcísicas e homossexuais o paranoico volta seu desejo ao externo e o projeta afim de estabelecer um parâmetro de defesa psíquico.

DESENVOLVIMENTO

Procedimentos metodológicos

A natureza da pesquisa é de um cunho quanti-qualitativo, ou seja, dos resultados obtidos através desta pesquisa, foram utilizados meios que avaliam não somente os resultados numéricos obtidos, como também uma análise teórica do que estes podem vir a significar, prontificando suas qualidades, ambos vêm a complementar os resultados obtidos como um todo, favorecendo uma visão mais ampla daquilo observado e analisado. Utilizou-se para estruturação teórica leituras bibliográficas e leituras e revisões entre artigos científicos provenientes de *sites* tais como PePSIC, SciELO e Google Acadêmico.

A pesquisa foi exploratória, utilizando da pouca construção teórica da temática da pesquisa como um ponto a favor na busca de aprofundar o conhecimento dos ciúmes em relacionamentos íntimos através da Psicanálise. Com o intuito de compreender o fenômeno e estruturando-o de modo teórico e prático, e acrescentando cientificidade sobre instrumentos de avaliação projetivos, está pesquisa exploratória teve na coleta de informação uma pesquisa de campo com a aplicação de questionários embasados em métodos projetivos aos aplicantes interessados e que fizessem parte dos critérios de inclusão.

População da pesquisa

Sobre a população da pesquisa, foram aplicados dois questionários em momentos diferentes, com a diferença de uma semana entre a aplicação de um para o outro. Para a segunda aplicação, foi preciso realizar uma preliminar análise de informações daqueles sujeitos que se enquadrariam nos critérios de inclusão para a pesquisa, ou seja, indivíduos que estejam em relacionamentos íntimos, sejam estes namoros, uniões estáveis, casamentos ou quaisquer outras configurações amorosas que possa existir entre um indivíduo e o outro. Para o critério de exclusão fora utilizado o oposto disso, fora excluído daqueles que não estivessem em quaisquer relacionamentos íntimos explicitados propriamente ditos.

No total, antes de quaisquer escolhas específicas de documentos que se enquadrassem dos critérios de inclusão, foram obtidos um total de 74 questionários, após uma leitura criteriosa da escolha dos participantes que fossem compor a amostra apenas 47 perfizeram a amostra válida para análise.

Dentre estas 47 amostras, a maior quantidade de sujeitos participantes da pesquisa foram mulheres, composto por 40 mulheres e os 7 restantes sendo compostos por homens, havendo um percentil total de 85% de mulheres e 15% de homens utilizados para análise.

Local de aplicação

Os questionários foram aplicados em duas diferentes salas de aula da Universidade Cesumar – UNICESUMAR, Campus Ponta Grossa-PR, sendo separados em datas para suas aplicações, ocorrendo uma diferença de uma semana entre a aplicação de um até a aplicação do outro.

O primeiro questionário, cujo embasamento fora resultante do método projetivo de Bohoslavsky foi aplicado dia 09 de Outubro de 2023, enquanto o segundo questionário, embasado no método projetivo de Düss, foi aplicado no dia 16 de Outubro de 2023.

Fontes de informação

Foi utilizado para a coleta das informações dois questionários, ambos estes se utilizam em sua construção e embasamento teórico de métodos projetivos pré-existentes, havendo uma reformulação destes, captando sua ideia base para que os mesmos pudessem auxiliar a elaboração de ferramentas iniciais que buscam avaliar os ciúmes em relacionamentos íntimos através de princípios psicanalíticos.

Uma das ferramentas e testes projetivos pré-existentes utilizado enquanto embasamento teórico foi a Técnica de Frases Incompletas, descrita por Rodolfo Bohoslavsky em seu livro *Orientação Vocacional – A Estratégia Clínica* (1971) como uma técnica que se apresenta através de frases incompletas que carregam consigo, através de sua natureza polimorfa e ambígua, a possibilidade do indivíduo que participa da mesma reconhecer mais a respeito de si, com uma ampliação de liberdade em relação a sua escolha de respostas, pontuando a importância de se responder honestamente e espontaneamente. Para exemplificar essa técnica, Bohoslavsky elaborou um formulário que pretende permitir uma maior escolha de respostas com questões que se constituem como: 1) Eu sempre gostei de ...; 2) Me sinto bem quando ...; 3) Se estudasse ...; 4) Às vezes acho melhor ...; 5) Os meus pais gostariam que ...; [...].

Através desta técnica houve uma reformulação total para que as questões, ou nesse caso as frases incompletas, fossem compatíveis com temas relacionados aos relacionamentos íntimos e aos ciúmes, buscando a natureza dos ciúmes de quem o respondem, bem como seu próprio sentimento em relação a si e ao relacionamento como um todo, de tal modo que a reformulação final, e utilizada na aplicação ficou de tal modo:

“1) Me sinto confortável quando meu parceiro/parceira ...”; “2) Me sinto desconfortável quando meu parceiro/parceiro...”; “3) Eu desconfio de meu parceiro/parceira quando...”; “4) Meu sentimento em relação a confiança que eu tenho em meu parceiro/parceira é de...”; “5) Me sinto ... com meu relacionamento”; “6) Quando meu parceiro/parceira sai sem mim eu acredito que...”; “7) Quando meu parceiro/parceira diverge sua atenção para outro alguém me sinto...”; “8) Meu sentimento em relação a traição é de que seja algo...”; “9) Quando eu sinto ciúmes eu poderia o explicar como...”; “10) Meu sentimento ao ver meu parceiro/parceira interagindo com alguém que eu desconheça é de...”.

A outra técnica projetiva utilizada enquanto uma base para a formulação do segundo questionário foi o Teste das Fábulas de Düss (1950). Constituído de 10 fábulas de fácil compreensão ao seu público alvo, sendo este infantil, cada uma destas fábulas ao decorrer de suas histórias demonstram acontecimentos ou problemáticas no qual ao seu final permitem que o aplicante expresse e associe livremente seus próprios temores, vivências, desejos e fantasias sobre a história demonstrada, possibilitando avaliar diferentes modos da construção inconsciente do sujeito através das respostas obtidas, servindo enquanto uma investigação profunda sobre os conflitos internos vivenciados pela criança em sua relação familiar (TARDIVO, JUNIOR, SANTOS, 2005).

Também utilizado como base teórica para a estruturação de um questionário relacionado com a temática dos ciúmes, houve também uma total reestruturação do que o teste apresenta, mudando sua temática relacionada à avaliação de fenômenos psíquicos inconscientes infantis e voltando-os para os relacionamentos íntimos e os modos nos quais o indivíduo vivencia seus relacionamentos próximos, possibilitando uma compreensão de como o mesmo manuseia seus afetos e ações dentro de uma pré-determinada história que busca delimitar o suficiente para que o indivíduo projete ou introjete seus aspectos inconscientes, as novas histórias apresentam aspectos relacionais de amizade, familiares e românticos, visando estabelecer meios de se identificar o Complexo de Édipo, Complexo de Intrusão, a Identificação de quem o responde, seus ciúmes propriamente ditos e a confiança apresentada em seus parceiros

As questões reestruturadas se deu de tal forma:

- “1) Em uma situação hipotética, você tem um melhor amigo cuja amizade fora cultivada através de anos de convívio juntos e sempre que possível saem juntos para eventos e festas. Em uma destas festas vocês conhecem um terceiro indivíduo que rapidamente se integra em sua amizade formando um grupo de amigos, porém ao decorrer do tempo o terceiro amigo ganha uma posição assumidamente privilegiada na amizade pelo seu melhor amigo, ambos se conectam muito bem e aos poucos suas interações com seu melhor amigo vão se reduzindo, sendo jogadas de lado em relação ao novo amigo. Como você se sentiria a respeito dessa situação e o que poderia ter ocasionado a isso? Como você lidaria com isso?”;
- “2.1) (Caso seu gênero seja masculino) Imagine-se sendo criança, seus pais em um final de semana decidem ir a um parque, chegando lá você passa a maior parte de seu tempo brincando com sua mãe, ao entardecer seu pai conversa com sua mãe e pede então para que você e sua mãe se arrumem para voltarem para casa, no caminho de volta sua mãe passa a maior parte do tempo conversando com seu pai até o momento que chegam em casa e não focando a atenção para você, assumidamente priorizando agora o pai. Quais seriam seus sentimentos sobre isso? E por que seu pai agora assume um papel em que recebe maior atenção?”;
- “2.2) (Caso seu gênero seja feminino) Imagine-se sendo criança, seus pais em um final de semana decidem ir a um parque, chegando lá você passa a maior parte de seu tempo brincando com seu pai, ao entardecer sua mãe conversa com seu pai e pede então para que você e seu pai se arrumem para voltarem para casa, no caminho de volta seu pai passa a maior parte do tempo conversando com sua mãe até o momento que chegam em casa e não focando a atenção para você, assumidamente priorizando agora a mãe. Quais seriam seus sentimentos sobre isso? E por que seu pai prioriza agora a sua mãe?”;

- “3) Você e seu/sua parceiro(a) decidem irem a um bar junto com seus amigos, chegando lá seu parceiro se encontra com um(a) amigo(a) de sua época do ensino médio e o(a) convida para se juntar a mesa, rapidamente os dois começam a interagir e passam boa parte do tempo conversando entre si e lembrando dos momentos vividos no colégio. Como você se sentiria ao ver a aparente intimidade entre os dois? O que você pensaria a respeito de seu parceiro?”;
- “4) Seu amigo vem até você chateado e bravo, ao explicar a situação que o aborreceu ele comenta que acredita que a namorada esteja o traindo após perceber que ela postou uma foto em uma rede social e recebeu uma curtida e um comentário de alguém que ele desconhecia, e ela respondeu o mesmo com um certo carinho, algo que levou seu amigo a brigar com a namorada. Você acredita que seu amigo está certo ou errado? Por quê?”;
- “5) Seu parceiro ou parceira te avisa que vai para uma festa com alguns amigos e amigas e te chama para ir junto, você opta por ficar em casa para descansar enquanto seu parceiro/parceira decide ir para a festa sem sua companhia, após algumas horas você acaba percebendo o fato de que seu parceiro/parceira está demorando para responder, e que ele(a) acabou chegando em casa em um horário mais tarde do que fora previsto. Qual seria seu sentimento em relação a isso?”.

Método para análise dos resultados obtidos

A metodologia utilizada para a análise dos resultados obtidos, provenientes dos questionários aplicados, baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que serviu enquanto o método de análise para a elaboração de meios de se avaliar as respostas dadas pelos aplicantes, visando construir algo mais criterioso utilizando-se deste método.

Sobre a análise de conteúdo, foi utilizado da sessão que delimita sobre a análise, exploração e construção dos dados obtidos através de questionários sem respostas pré-determinadas e abertas, intitulado de “Análise de Respostas a Questões Abertas: A Simbólica do Automóvel”, havendo uma descrição da metodologia da análise de Bardin (1977) demonstrando sobre os modos em que se estruturam meios de analisar os resultados obtidos em questionários, semelhantes em construção aos utilizados nesta pesquisa.

É através da Análise de Conteúdo, e o que se encontra da análise de questionários, que se construiu os meios de análise dos resultados obtidos pelos questionários dos participantes, havendo em primeiro momento uma seleção criteriosa das respostas contidas nos questionários que seriam utilizados enquanto válidos para esta pesquisa. Para a análise, houve uma leitura flutuante de todos os resultados obtidos, observando as respostas e servindo enquanto um momento inicial para delimitar critérios de análise sobre respostas semelhantes, observando o que pode ser interessante ou desinteressante para os critérios de análise, servindo enquanto um passo anterior à formulação de hipóteses.

Após a formulação inicial de hipóteses, e dos objetivos daquilo que se espera encontrar, há a exploração do material de fato, construindo a partir das hipóteses e acrescentando aos critérios aquilo que seja válido para ser avaliado, ambos os questionários foram separados em sua análise, a fim de propor uma análise mais funcional e prática, para que após ambas estivessem analisadas servissem um papel qualitativo, havendo uma leitura sobre os resultados provenientes de ambas e o que aquilo poderia vir a significar aos aplicantes que os responderam correlacionando os resultados obtidos de ambos os questionários.

E também, a fim de complementar os resultados obtidos da pesquisa de um modo quantitativo, foi utilizada uma tabela delimitando a resposta de cada participante em seus respectivos enquadramentos a partir do que foi observado, avaliando o que cada aplicante visou explanar em suas respostas em algo tangível e numérico, denunciando a ausência ou presença de funcionalidade sobre certas perguntas, possibilitando uma compreensão daquelas que sejam desinteressantes para critérios de análise e daquelas que sejam interessantes para os critérios de análise.

Resultados obtidos

O primeiro instrumento aplicado foi o questionário baseado na Técnica de Frases Incompletas (1971), até mesmo por ele poder auxiliar na separação dos sujeitos participantes da pesquisa ou não. Por meio dos resultados obtidos denotou-se que vários indivíduos, quando em suas respostas denotavam-se ciúmes concorrenciais, projetados ou delirantes, algo também percebido na segunda coleta de informação, eram dotados de desconfianças em seus parceiros, insegurança ou baixa autoestima. A desconfiança ou a diminuição da autoestima são sentimentos presentes nas respostas dos sujeitos respondentes desta pesquisa e se assemelhassem aos diferentes quadros de ciúmes descritos por Freud (1922), sendo assim, um critério de análise fora alancado que buscase avaliar essas questões.

A análise dos questionários foi realizada em três etapas, a primeira uma análise quantitativa, a segunda a correlação entre os dois instrumentos aplicados, frases incompletas na percepção de sentimentos de ciúmes e Fábulas sobre ciúmes. E no terceiro foi realizada uma análise de conteúdo. Com isso foi inserido ao conjunto de categoria sobre ciúmes daquelas definidas por Freud, como delírio, projeção e concorrência porém as informações coletadas demonstraram também a necessidade de criar categorias novas, como insegurança de si, desconfiança do parceiro e a confiança no relacionamento.

O Quadro 1 demonstra de forma quantitativa indicações sobre ciúmes na técnica de frases incompletas, dessa forma foram separados a quantidade de indicações sobre ciúmes concorrenciais, projetados, delirantes bem como os novos critérios, confiança, insegurança de si, desconfiança no parceiro e também um enquadramento das respostas

que, por algum motivo ou outro, fugissem dos padrões estabelecidos e que não se enquadrassem em nenhuma das alternativas, intitulada N/A sendo está uma sigla para nenhuma das alternativas. A tabela a seguir explicita numericamente as respostas obtidos pelos questionamentos realizados visando identificar como os sujeitos vivenciam a experiência de ciúmes.

Relação/ Respostas	Questões	Confiança	Insegurança (DE SI)	Desconfiança (PARCEIRO)	N/A	Delírio	Projeção	Concorrência
Homens	1				7			
	2		1		4			2
	3			3	2			2
	4	7						
	5	6			1			
	6	6			1			
	7	2			4			1
	8				7			
	9			1	6			
	10	1			6			
Total Homens	7							
Mulheres	1	1			39			
	2			5	32			3
	3	6		20	13			1
	4	24	1	11	3		1	
	5	30		3	7			
	6	30			7	3		
	7	4	1		11			24
	8				38	1	1	
	9			16	23			1
	10	2	3	2	23			10
Total Mulheres	40							
TOTAL	47	119	23	44	234	4	2	44

Quadro 1 – Resultados em frases incompletas na percepção do Ciúmes

Fonte: Autorial Própria

Na tabela há a transcrição dos dados provenientes do primeiro questionário aplicado, é passível se observar quantitativamente os resultados obtidos e seus totais, possibilitando a observação das questões que cumprem de seu papel em analisar os enquadramentos de análise e das questões que foram pouco uteis para tal função, sendo melhor sua remoção ou reestruturação.

As questões 1, 2 e 8 são das quais possuíram a menor adesão para se avaliar dos enquadramentos de análise estabelecidos, possuindo quantidades pouco significativas em suas revelações se comparadas às demais questões.

As questões 1 ou 2 são semelhantes em suas estruturas, sendo ambas questões antíteses uma da outra, questionando aquilo no qual se sente confortável que o parceiro faz e daquilo que se sente desconfortável quando o parceiro faz. Pela natureza desta questão, a tendência é de que a primeira seja respondida positivamente e a segunda negativamente, havendo uma inferência grande demais para se construir uma associação livre que expresse adequadamente os sentimentos internos dos indivíduos que as respondem. Sendo assim, agrupando-as com a questão 8, as questões foram pouco úteis para se avaliar as propostas de análise, salvo em exceção a casos isolados dos quais essas questões se provaram úteis, mas por ser uma quantidade muito pequena não são conclusivas para análise.

As demais questões demonstraram-se úteis para se avaliar daquilo proposto, possuindo incidências maiores dos enquadramentos de análise, servindo um útil papel para a compreensão do indivíduo que as respondem, em especial quando correlacionadas às respostas adquiridas pelo subsequente questionário aplicado e analisado.

A seguir há o segundo quadro, resultante através das análises, avaliações e observações realizadas do segundo questionário aplicado baseado no Teste das Fábulas.

	Relação/ Questões	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Total	
Homens	Int. Resolvida	0						
	Intrusão	4					4	
	Identificação							
	Concorrência							
	Projeção							
	Delírio							
	Édipo formado		7				7	
	Édipo não formado							
	Confiança parceiro				3		2	5
	Preocupação						3	3
	N/A	3			4	7	2	16
Total Homens	7							
Mulheres	Int. Resolvida	10					10	
	Intrusão	30					30	
	Identificação					8	8	
	Concorrência			13	5	3	21	
	Projeção			0	2	4	6	
	Delírio					5	5	
	Édipo formado		34				34	
	Édipo não formado		5				5	
	Confiança parceiro				8		7	15
	Preocupação						7	7
	N/A	0	1	20	25	14	60	
Total Mulheres	40							
TOTAL	47							

Quadro 2 – Resultados nas Fábulas de ciúmes

Fonte: Autoria Própria

Das questões, a que possuiu a menor adesão observada na análise em suas respostas foi a questão 3, através desta questão buscou-se avaliar quesitos dos ciúmes em seus variados níveis bem como averiguar da confiança que se possui no parceiro, há casos em que é passível de observar destes critérios em determinadas respostas obtidas. Sua quantia maior de respostas que não se incluíram a nenhum dos enquadramentos pode evidenciar que não seja uma questão que evoque tão efetivamente daquilo proposto em se analisar.

A questão 4 também possui uma grande quantia de respostas ausentes dos critérios de enquadramento, porém isso, para esta questão não significa que ausência de utilidade para análise, sendo uma questão que busca pela identificação de quem a responde com o indivíduo da história proposta, logo, se há a ausência da identificação, há a ausência deste critério, demonstrando através de determinadas respostas analisadas que os aplicantes não se identificam com a figura da questão e buscam resolver da problemática através de outros meios.

Desta maneira, as questões 1, 2, 4 e 5 são das quais mais serviram de utilidade ao se averiguar os modos nos quais os indivíduos lidam com determinadas problemáticas que se vinculam aos seus relacionamentos, sendo uma útil ferramenta ao observar das construções psíquicas dos indivíduos provenientes de questões que buscam avaliar o Complexo de Édipo e o Complexo de Intrusão, sendo importantes denominadores em relação de como o indivíduo modela seus ciúmes.

Novo Conjunto de Categorias Alancados

Das novas categorias alancados e observadas dentre as respostas obtidas pelos questionários foram intitulados e separados de tal maneira: insegurança de si, desconfiança no parceiro e confiança no relacionamento.

Na categoria insegurança de si, enquadram-se respostas que denunciam a vulnerabilidade afetiva do Eu, pondo-se enquanto uma figura de contraste com o parceiro, marcado por uma baixa autoestima e um medo em perde-lo através de uma crença em ser substituível, denunciando suas próprias angústias, medos e fragilidades afetivas.

A baixa autoestima vincula-se com os meios nos quais determinados ciúmes se estruturam, sendo caracterizado por Freud (1914) enquanto algo estabelecido no ego, e mais precisamente, por uma vinculação de sua libido narcisista em uma escolha objetal que possa preencher e satisfazer daquilo que o indivíduo desprende de si através da escolha de amar o outro, privando-se de seu próprio narcisismo, que vem a ser preenchido pelo amor obtido do outro ao qual se ama. Ao largar-se das partes de seu narcisismo, sua autoestima torna-se intimamente relacionada ao afeto recebido do outro, tornando-se dependente dos elementos narcisistas que compõe o amor, fato este que denuncia o medo da perda do objeto amado, a angústia dos ciúmes não decai inteiramente acima de quem se ama, mas sim, inconscientemente acima de si mesmo, a perda do afeto de seu parceiro é como resultado a perda de sua própria autoestima servindo enquanto uma ferida narcísica, ao qual vem a estruturar determinadas maneiras de se processar o fenômeno ciúme, pondo-se afetivamente vulnerável e temendo sua própria substituição.

Esta primeira descrição vincula-se em diferentes modos dentro das distinções ciumentas, sendo melhor observada dentro dos ciúmes concorrências onde a angústia narcisista denota a fragilidade dos próprios medos alancados sobre um terceiro alguém

que age como uma figura intrusa no relacionamento, denotando a insegurança de ter seus afetos trocados de dentro do relacionamento, mesmo que momentaneamente, por outra pessoa, atacando diretamente sua própria estruturação de autoestima vinculada ao afeto do parceiro.

A segunda categoria criada foi intitulada de Desconfiança no parceiro, na análise desta, há uma certa inversão daquilo observado primeiramente na insegurança de si mesmo, se naquele momento o indivíduo põe-se enquanto afetivamente vulnerável dentro de seu relacionamento, ou seja, vivencia sua ótica por meio de uma falta de qualidades atribuída a si mesmo, passível de substituições afetivas vinculadas por processos concorrenciais, aqui o peso afetivo decai sobre o parceiro e não sobre a si, havendo determinados pontos onde ambas a desconfiança do parceiro quanto a insegurança de si mesmo se encontram, favorecendo respostas que evidenciam os ciúmes em suas diferentes características avaliadas pela Psicanálise Freudiana.

Voltando para este enquadramento, a insegurança transfigura-se em um modo de desconfiar-de-ao-outro, há um verdadeiro mal-estar quando se pensa no parceiro e em suas intenções, possivelmente dotado de instancias e experiencias passadas com este mesmo parceiro ou por instancias paranoicas, onde cria-se a ilusão de algo maior e mais profundo através das atitudes do parceiro, algo que vem a aplacar em uma dupla característica em seus afazeres, de que os mesmos através de suas atitudes denunciam que possam trair, ou que irão trair, categorizando-os em modos de se vivenciar os ciúmes mais próximos aos ciúmes projetados e delirantes (ALMEIDA, 2013)

Desta maneira, há um cunho aproximado ao patológico nestes modos de vivenciar os ciúmes, quanto mais destes critérios o indivíduo apresenta em suas respostas maior a probabilidade de que o mesmo desconfie das intenções de seu parceiro, que desconfie de sua fidelidade e ações. Estas instancias paranoicas não necessitam da realidade como ocorre nos ciúmes concorrenciais onde há de fato um rival, uma terceira figura na qual se teme a perda de seus afetos, nos ciúmes projetados e delirantes não há a necessidade literal de uma terceira figura ou da avaliação de fatos, a desconfiança se constrói naquilo que se acredita ser a verdadeira intenção desleal de seu parceiro

Servindo enquanto uma antítese a este, a terceira categoria explicita a confiança no relacionamento, demonstrando afetos e posicionamentos que mostram um bem-estar relacional entre si e o parceiro, com respostas que caracteristicamente marcadas por posições onde se sintam bem com seus parceiros e com seus relacionamentos de um modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados nessa pesquisa mostram que há possibilidade por meio de instrumentos projetivos avaliar os ciúmes, os instrumentos que foram utilizados como base nessa construção de um instrumento para avaliar ciúmes, foi teste das Fábulas de Duss e as frases incompletas de Bohoslavsky sendo que os mesmos propiciaram a definição de questões para buscar as informações relacionadas aos ciúmes.

O Constructo ciúmes é amplo e diversas teorias e abordagens teóricas pesquisam e desenvolvem estudos consistentes sobre o mesmo. Nessa pesquisa, a teoria psicanalítica de Freud foi um norteador referente ao constructo sobre ciúmes no intuito de aprofundar conteúdos inconscientes para esse sentimento. O que se observou é que o constructo ciúmes por ser um conceito amplo e complexo precisa de maior aprofundamento em teóricos para não se chegar a interpretações simplistas sobre ele. É preciso estar aberto a diferentes percepções sobre este sentimento, e compreender as diferentes bases empíricas que avaliam esse conceito tão amplo. Dessa forma, a presente pesquisa colabora para a operacionalização tanto em relação a esse construto que permeia o existir humano, apresentando resultados promissores tanto para análise, investigação e discriminação de vivências sobre ciúmes.

Na análise dos resultados a confiança e desconfiança são importantes fatores nos meios nos quais se sente os ciúmes, pontuando que aqueles que possuem mais confiança tendenciam a demonstrar menos aspectos ciumentos enquanto aqueles que possuem menos confiança demonstra ser mais ciumentos, que há aspectos saudáveis na percepção sobre os ciúmes e também aspectos patológicos. Dessa forma, avaliar os ciúmes por meio de técnicas projetivas pode ser um indicador sobre como está sendo vivenciado esse sentimento.

Em síntese, a aplicação de instrumentos projetivos com direcionamento sobre os ciúmes mostrou-se sensível a avaliar esse sentimento, sendo que as frases incompletas e as cinco fabulas sobre sentimento de ciúmes conseguem abarcar diferente tipos de ciúmes bem como os novos critérios estabelecidos, confiança em si, insegurança de si, desconfiança do parceiro os ciúmes delirantes, projetados e concorrenciais. No entanto foi percebido a necessidade de reestruturar alguns questionamentos para que a avaliação possa abarcar melhor a avaliação deste constructo.

Na análise preliminar das frases incompletas sobre os ciúmes foi possível perceber a complexidade do constructo e as diferentes percepções dos sujeitos sobre como avaliam este sentimento. Já na análise as cinco fabulas modificadas para avaliar sentimentos de ciúmes e estruturas psíquicas mostrou mais significativa para avaliar este constructo. Mas é importante reconhecer a complexidade deste conceito. Dessa forma foi possível perceber que como resultado inicial a aplicação destes dois instrumentos construídos com base nas técnicas projetivas de fabulas e frases incompletas, conseguem perceber

e valorizar o simbólico trazido pelo sujeito pesquisado. Conseguindo fazer que cada um dos participantes da pesquisa trouxessem o seu significado sobre ciúmes, por isso até a quantidade alta de N/A, nos quadros apresentados.

Frente a esses resultados, tendo como medida a aplicação de instrumentos construídos tendo por bases outros instrumentos projetivos pode-se concluir que há sensibilidade destes instrumentos avaliarem este constructo ciúmes, porém é preciso reconhecer que este estudo é apenas um início na avaliação projetiva sobre ciúmes.

Este estudo contribui para o entendimento da eficácia das técnicas projetivas, na avaliação de diferentes constructos de natureza complexa como os ciúmes. Pois essas técnicas são mais adequadas na interpretação de tarefas relativamente não estruturadas, e possibilitam ao sujeito infinitas possibilidades de respostas e imaginações. É preciso estar atento a linguagem projetiva pois em cada avaliação projetiva é necessário compreender as particularidades de como cada material condiciona os sistemas de expressão diferentes. Desta forma, nessa pesquisa foi ofertado aos sujeitos de pesquisa, um sistema de expressão que buscavam perceber os ciúmes para reconhecer a comunicação possível. E com isso foi possível perceber que as técnicas projetivas auxiliam na avaliação do constructo, mas também limita pois a uma maior abrangência de sistemas teóricos a serem percebidos de acordo com as respostas dos sujeitos.

Sugere-se a continuidade do estudo em se tratando de técnica projetiva como teste psicológico para avaliar ciúme, é preciso aprofundar nos aspectos inicialmente construídos como validade e precisão. Os teóricos que desenvolvem e constroem testes psicológicos, evidenciam a necessidade de que todos os instrumentos e técnicas de avaliação de comportamentos precisam ser realmente válidos, pois é preciso ter certeza que essa medida avalia e mede aquilo que se propõe a medir (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2001; Urbina, 2007). Sendo necessário a utilização de uma série de técnicas utilizadas pelos psicometricistas, dando ênfase a validade de Construto (traço latente, ciúmes), Validade de Conteúdo (o que se avalia e que sistema psicológico se usa) e Validade de Critério (ser capaz de discriminar grupos-critérios). Porém nas técnicas projetivas as técnicas de validação não são as mesmas utilizadas pelos testes objetivos, devido aos testes projetivos não exploram uma variável única; mesmo que seja a variável ciúmes, ela descreve um contexto, um esquema dinâmico de variáveis Inter correlacionadas de um indivíduo. Dessa forma a continuidade do estudo é preciso debruçar e aprofundar e codificar os dados qualitativos em hipóteses a serem testadas, buscando a validade clínica, do instrumento projetivo conforme evidência Tavares (2004) nessa validade se compartilha a totalidade do contexto no qual a informação foi gerada procurando dessa forma compreender o conjunto de elementos componentes, ligados por algo próximo ou comum, que forma um todo coerente.

Para que o instrumento de avaliação projetiva por meio das fases incompletas e fabulas na avaliação de sentimentos de ciúmes possa ser um instrumento científico e

adequado na avaliação do constructo ciúmes é necessário continuar a buscar evidências de validade e de precisão em diferentes contextos e amostras mais amplas, bem como realizar uma atualização conceitual, especialmente no que se refere às recentes formulações encontradas na psicanálise.

Dessa forma a construção deste um instrumento de avaliação projetiva pode ser um recurso e ferramenta importante à avaliação, identificação e conhecimento às pessoas sobre os ciúmes e como este pode estar dificuldades na sua relação intrapessoal e interpessoal.

REFERÊNCIAS

ANASTASI, Anne. & URBINA, Susana. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional: Estratégia. Clínica**. São Paulo: Martins, v. 7, 2002.

CUNHA, Jurema Alcides. & NUNES, Maria.Lucia.Tiellet. **Teste das Fábulas: Forma verbal e pictórica**. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia. 1993.

DE ALMEIDA, Thiago. A Síndrome de Otelo—quando o ciúme se torna patológico. 2013.

DE LIMA, Christiano Mendes. Incidências da paranoia na construção da teoria lacanianiana. **Estilos da Clínica**, v. 6, n. 11, p. 133-151, 2001

DÜSS, Louise. **La méthode des fables en psychanalyse infantile**. Paris: Du L'Arche. 1950.

FERREIRA-SANTOS, Eduardo. **Ciúme: o lado amargo do amor**. Editora Âgora, 2022.

FERREIRA-SANTOS, Eduardo. **Ciúme: o medo da perda**. Claridade, 2018.

FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico (1914). XIVvol. Rio de Janeiro: Imago, 2019. [Livro online].

FREUD, Sigmund. Alguns mecanismos neuróticos no ciúme, na paranóia e no homossexualismo. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 18, 1922.

FREUD, Sigmund. Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia (dementia paranoides). **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 12, p. 15-89, 1911.

MACHADO, Débora Gomes et al. A abordagem metodológica utilizada no âmbito da pesquisa científica na área da ciência contábil: estudo exploratório da convenção de contabilidade crcrs–2005. 2007.

MALLMANN, Cleo José. Ciúmes: do normal ao patológico. **Estudos de Psicanálise**, n. 43, p. 43-49, 2015.

NABARRETE, Luiza Maria de Souza. Por uma abordagem psicanalítica do ciúme e seus desdobramentos. 2014.

PINTO, Elza Rocha. Conceitos fundamentais dos métodos projetivos. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, v. 17, p. 135-153, 2014.

PORTO, Luisa Izidoro. **Um Monstro dos olhos verdes**. 2010.

PASQUALI, Luiz. **Técnicas de exame psicológico** - TEP. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001

SILVA, Beatriz de S.; DE CASTRO, Júlio Eduardo. A construção do conceito de psicose de Freud a Lacan e suas implicações na prática clínica. **Analytica: Revista de Psicanálise**, v. 7, n. 13, p. 145-160, 2018.

SOARES, Thiago Damacena de Oliveira Pereira. *Ciúme na Psicanálise e na Literatura*. 2007.

TARDIVO, Leila Salomão de la Plata Cury; PINTO JUNIOR, Antonio Augusto; DOS SANTOS, Márcia Regina. Avaliação psicológica de crianças vítimas de violência doméstica por meio do teste das fábulas de Düss. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 6, n. 1, p. 59-66, 2005.

TAVARES, Marcelo. **Validade Clínica**. *Psico-USF*, 8 (2), 125-136. 2004.

URBINA, Susana. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2007

A SUBJETIVIDADE E A UNIVERSALIZAÇÃO ENCURRALADAS PELA ÉTICA

Data de aceite: 01/04/2024

Júlio César Longen

<http://lattes.cnpq.br/1175300929905166>

RESUMO: Este artigo, tem o objetivo de focalizar na ética e tentar responder algumas perguntas como: o que é ética? Para que serve? Será possível uma ética universal ou pessoal? Qual a dificuldade de se criar uma ética?

Sabe-se que para ter ética é preciso primeiramente ter algo que sabemos até hoje que só o ser humano tem, se chama liberdade de escolha. Isso talvez não seja um privilégio, mas sim uma condenação, pois se torna uma angustia ter que acertar nas escolhas pessoais e coletivas. Trata-se de escolher um valor que mais lhe importa e não abrir mão deste valor, mas qual valor é mais importante? Isso você decidirá por isso se torna angustiante.

A ética ganhou várias definições ao longo do tempo, mas sabe-se que é o princípio das ações humanas que dirige um grupo. Ela não é universal, não é pessoal e muito menos pronta e acabada, pois os valores para uma conduta vivem se modificando conforme a visão de cada um e a necessidade, ou seja, a ética é extremamente flexível.

PALAVRAS-CHAVE: ética, moral, liberdade, escolha.

INTRODUÇÃO

A ética é um assunto muito importante para ser tratado, pois ela é o princípio das ações humanas, logo faz inteiramente parte do nosso dia a dia, das nossas decisões, da nossa forma de agir, da nossa política etc., mas será que existe uma forma ideal de agir? Existe uma política ou justiça perfeita? Existe realmente um ser humano ou uma sociedade humana ideal que sirva de padrão para todos nós?

Sabe-se que para os animais existe a melhor forma de agir, existe a melhor decisão e por fim a melhor forma e a única para ser uma sociedade ou animal ideal, pois animais são movidos pelos seus extintos, são presos á eles, mas o ser humano não, seu extinto é pensar, raciocinar, criar e inovar, enfim, ser livre para decidir.

Este trabalho abordará bem brevemente e resumidamente a história da ética e alguns filósofos desde o período pré-socrático aonde a filosofia desprende dos mitos até os dias atuais, e buscará

responder essas grandes questões do primeiro parágrafo sobre a possibilidade de uma ética universal.

Os assuntos serão divididos em cinco partes principais, pois a ética já traçou uma longa caminhada na história humana. Começaremos abordando a ética na filosofia antiga, logo após, a ética na filosofia medieval, a ética na filosofia moderna e por fim, a ética na filosofia contemporânea. Depois de ter uma visão mais ampla e histórica da ética, será colocado as principais ideias de dois principais filósofos da atualidade no assunto e por fim respondido a problemática do trabalho através deles que será o foco do trabalho.

ÉTICA NA FILOSOFIA ANTIGA

Lopes, 2013 aponta que a filosofia nasce com os pré-socráticos, filósofos que buscam conhecimento não mais na fé e na mitologia, mas sim na “physis”, ou seja, no nosso mundo e em todo o universo. a ética ainda não aparecia aí, tinha pouco espaço e as questões eram mais em geral sobre tudo, buscava-se a essência da vida e de todas as coisas.

Na filosofia antiga também temos os sofistas, considerados atualmente pela filosofia, os primeiros professores da época, pois viajavam ensinando política e oratória para quem os contratasse e pagasse. Eles traziam questões humanísticas para suas ideias, pois diferente dos pré-socráticos que acreditavam em uma essência ou verdade absoluta, os sofistas acreditavam na liberdade do ser humano de escolhas e por isso a ética já começa a aparecer, pois se não existe uma verdade absoluta ou uma essência principal, só nos resta nossas escolhas e argumentos de convencimento em nossa sociedade para que cheguemos a algum acordo para uma melhor convivência.

Nesses dois parágrafos terminamos o período pré-socrático, pois agora surge o período de ouro da filosofia antiga com os três grandes nomes: Sócrates Platão e Aristóteles.

Sócrates foi um filósofo muito importante para a filosofia, para ele deveríamos sim tratar dos assuntos mais humanístico diferente dos pré-socráticos, pois como não conhecíamos nem a nós mesmos, como iríamos conhecer o universo? Então ele tratava de temas muito iguais aos dos sofistas, como a política, o ser humano e a cidadania. Com os mesmos temas dos sofistas, Sócrates se parecia muito com eles, pois utilizava a oratória como forma de convencimento e arma para o questionamento, mas diferente dos sofistas, a principal ideia que marcou esse filósofo, foi concluir que quanto mais se sabe que não se sabe, mais sábio o ser humano é. Como ele acreditava que nunca sabíamos tudo, mesmo sobre um assunto apenas, logo abordou que havia um mundo das ideias, aonde só chegaríamos nele após a morte e que só naquele mundo descobriríamos o melhor jeito de se viver, um padrão de sociedade e justiça, enfim, uma ética universal.

Platão acreditava que a ética estava profundamente ligada ao conhecimento, para uma ética ideal teríamos que ter um conhecimento ideal(verdadeiro). Para explicar melhor isso, Platão criou o mito da caverna, aonde conclui que existem dois mundos, o mundo

sensível que pertence ao nosso corpo material (ilusório e enganador) aonde os nossos sentidos sensíveis nos enganam com as aparências das coisas e o mundo inteligível que pertence a nossa alma, aonde lá estaria a verdade sobre todas as coisas e para que fosse possível alcançar essas verdades e esse mundo perfeito, teríamos que deixar o nosso corpo através da morte ou aprender a usar a alma para se libertar das ilusões através da filosofia usando a razão abstrata para chegar ao bem, ao justo, a melhor forma de viver, enfim, descobriríamos uma ética verdadeira e universal para a condução da sociedade.

Aristóteles discípulo de Platão acreditava que o universo era uma máquina perfeita aonde tudo o que existia nele era uma peça essencial para seu funcionamento, ou seja, tudo o que existe tem um propósito, e esse propósito é sempre para um bem final, cada coisa, cada pessoa usando sua virtude para isso.

Para este filósofo a ética estava muito ligada com a política, pois ele considerava o ser humano um animal político social e acreditava que a ética seria o ser humano com seus desejos próprios se submeter ao estado que pensaria no coletivo suprindo não só a necessidade de um, mas sim de todo o coletivo, cada um fazendo o que tinha que fazer, usando a suas virtudes, o escravo sendo escravo, chefe sendo chefe, e assim por diante.

Segundo Lopes 2013, no período helenístico dominado por Alexandre, o grande, muitas culturas se propagaram, pois, a cultura grega se difundiu com os povos conquistados por Alexandre. Nesse período nasce quatro grandes correntes filosóficas trazendo várias formas e sentidos de ética, o epicurismo, o estoicismo, o ceticismo e o neoplatonismo.

O epicurismo é uma corrente filosófica que nasce com o filósofo Epicuro, aonde acreditava-se no materialismo e que pregavam que uma ética ideal seria a busca do prazer e a distância da dor, ter a necessária, cada um buscando isso, não teríamos problemas na sociedade e seríamos pessoas felizes.

O estoicismo com Zenão de Cítio, foi entendido que a ética pertencia a natureza e que o ser humano deveria segui-la para ter uma boa vida, acreditava-se que a ética não pertencia ao material como no epicurismo, mas sim a alma e ao universo.

O ceticismo com o soldado Pirro, pregava uma ética relativa a tudo. Como ele viajou muito e observou vários grupos e culturas, concluiu que a ética e a moral seriam relativas a cada grupo, ele chega muito perto do conceito dos dias atuais perante a ética e a moral.

O neoplatonismo, vai influenciar muito os cristãos, pois aqui surgirá a ideia divina do uno, restaurando também a ideia de Platão aonde o corpo aprisiona a alma e não devemos confiar no materialismo.

A ética na filosofia medieval

Aquino Fernando Lopes, 2013, aponta que essa era, ocorreu entre os **séculos V a XV** em dois períodos conhecidos como: patrístico e escolástico. o primeiro período foi o período patrístico alavancado por Agostinho de Hipona onde se acreditava que o conhecimento vinha e se dava pela fé, a ética de deus, das escrituras sagradas era a ideal para todo o universo. Não deveríamos agir conforme a nossa vontade ou vontade dos fenômenos, deuses ou natureza, mas sim, agir pela vontade de deus. Seríamos tentados por desejos, mas se tivermos a ética ideal (de Deus) agiríamos corretamente, não valorizando o prazer próprio, mas vivendo inteiramente para o próximo.

O Segundo período se chama escolástico, nesse período o conhecimento começa a ganhar ênfase e os monges baseiam-se mais nas ideias dos filósofos gregos, a razão começa a prevalecer sobre a fé nessa época, o teocentrismo sai de moda e vem o antropocentrismo, o mundo sofre uma grande transformação, pois está chegando a modernidade e nessa época surge grandes filósofos para iluminar o período escuro da idade média, onde a maioria era analfabetos e guiados apenas pela igreja. Uma igreja que agora andava indo contra a própria ética de deus e Jesus, pois vendiam indulgências, colocavam a inquisição atrás de questionadores e etc., não por se importar com o próximo, mas sim por si mesmos e continuar no poder a todo custo. Foi aí que então o filósofo Lutero pregou suas 95 teses contra a igreja abrindo os olhos do povo e mostrando que a ética universal não estava sendo cumprida e teríamos que tomar providências instalando uma ética para o bem não só individual de todos, mas também coletivo.

A Ética Na Filosofia Moderna

A filosofia moderna ocorre mais ou menos entre os séculos XV a XVII, e muitas mudanças acontecem aí, a principal delas eram o enfraquecimento da igreja católica pelas novas ideias e descobertas da humanidade, a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo, novas correntes filosóficas como o racionalismo e o empirismo etc.

A ética nessa época fica cada vez mais dividida entre o homem e deus, a alma e o corpo e o universo e o céu.

Vai surgir grandes filósofos como Espinoza, que segundo o programa quem somos nós? Espinoza com Clóvis de Barros filho, vai falar que a ética é basicamente o uso do raciocínio para não cairmos em ilusões como paixões e vícios, mas buscar não somente no particular, mas também no coletivo, pensar em como podemos manter as energias positivas que ele chama de potência de agir.

No livro Lopes 2013, já se percebe que diferente de Espinoza, Maquiavel trata a ética em conjunto com a justiça moderadora de atitudes más e para isso teria que ter um bom líder na sociedade, capaz de regular suas atitudes.

Rousseau já vai falar que o homem é ético por natureza, que possuem valores inatos bons e que a sociedade com sua ética de valores competitistas etc., vão corromper este indivíduo na sociedade. Já Thomas Hobbes vai falar ao contrário de Rousseau, ou seja, que o homem nasce para ser ruim e antiético e a sociedade tem um papel fundamental de segurar este instinto humano e é claro com um rei ou alguém soberano governando essa sociedade, para que não ocorra um caos como Hobbes previa sem alguém no comando.

Uma resposta foi pioneira do filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679). Ele argumentou que a moralidade era essencialmente um conjunto de regras que os seres humanos concordavam entre si a fim de possibilitar a convivência. Se não tivéssemos essas regras, muitas das quais são leis impostas pelo governo, a vida seria absolutamente horrível para todos. (pensar contemporâneo, disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/etica-kantiana-em-poucas-palavras-filosofia-moral-de-immanuel-kant/>).

Na pós modernidade a partir do XVII ao fim do século XIX, o filósofo Kant irá unir as ideias da modernidade e estabelecer de vez um conceito de ética e moral que ficará até os dias atuais do século XXI, para ele a ética e a moral estavam profundamente imbricadas, pois a ética seria o princípio da nossa moral, mas como deveríamos então agir para o bem meu e de todos? Segundo Kant existe duas situações que encurralam a éticas e a moral, uma delas é o agir individual por necessidade e o outro é o agir coletivo para o bem de todos, mas se vce sempre agir certo perante sua razão, então será o melhor jeito de agir. Por exemplo antes de agir você tem que pensar como seria se todo mundo agisse como você, e no coletivo você agi para o bem de todos sempre.

A Ética Na Filosofia Contemporânea

Lopes 2013, aponta que Depois da metade do século XIX surge novas correntes filosóficas como a filosofia analítica, fenomenologia, e uma das mais importantes para o tema do trabalho e a qual iremos tratar, o existencialismo.

Segundo BARROS FILHO 2014, O primeiro pós-moderno a levantar varias questões sobre a ética com a filosofia existencialista, foi nada menos que o temido filosofo Friedrich Nietzsche. Para ele todas os valores, todas as instituições religiosas ou não, atrapalhavam a nossa liberdade, pois a ética já estaria pronta, e não decidiríamos nada, pois já teriam implantado valores e princípios morais em nossa cabeça, então teríamos que largar tudo aquilo que já está pronto e que nos impõe uma ética

O existencialismo ganhou grande força com o filósofo Jean paul Sartre. Esse filosofo acreditava que a existência não tinha um proposito, diferente da filosofia antiga, medieval e moderna, não existia uma ordem no mundo, e cada pessoa era livre para escolher seu destino, mas essa liberdade que se parece muito com um privilegio, se torna uma condenação perante a ética e moral, pois você tem o poder de escolher o melhor para a vida, mas o que é o melhor para uma vida? Essa questão que é lançada na filosofia contemporânea perante a ética.

Atualmente Clóvis de Barros filho e Mario Sérgio Cortella escreveram um livro em 2014 chamado ética e vergonha na cara, cujo o tema se trata da ética.

É importante ressaltar que a ética para esses autores não é pessoal, mas também não é universal, conforme o tempo vai passando ela vai se modificando. Disse o professor de ética da USP Clóvis de Barros Filho durante o Café Filosófico CPFL especial de 29 de maio de 2014 que: “Ética não é um saber acabado. Não é uma tabela pronta. Se fosse, ela caducaria no dia seguinte”. para Clóvis ética tem tudo a ver com valores. Segundo ele:

a inteligência compartilhada a serviço da convivência aperfeiçoada”. “Nossa sociedade pode ser melhor do que ela é. Há ética porque há liberdade”. Para ele, o conceito não pode ser interpretado como “autoajuda” nem pode ser enquadrado em “dez lições para ser feliz”. Pelo contrário. “Essa liberdade é também fonte de sentimentos desagradáveis, como a angústia. Você é livre, a vida depende de sua escolha, e isso não é fácil. É preciso atribuir valor às possibilidades de escolha. A má notícia é que, diferentemente da prova que o professor aplica, a vida não tem uma só resposta certa. Você é livre para criar uma hierarquia de valores. (MARIO SERGIO CORTELA E CLOVIS DE BARROS FILHO, ÉTICA E VERGONHA NA CARA 2014)

Cortella ainda acrescenta na citação de Clóvis focando na liberdade, pois segundo ele, somos os únicos seres vivos com liberdade, porque somos os únicos capazes de tomar decisões, animais seguem seus extintos e isso sempre será seus valores hierárquicos e é exatamente por isso segundo Cortella que erramos quando julgamos um cão ou qualquer animal de ser bom o mal perante nossa ética, porque animais já nasce pronto com sua ética pronta que são os seus extintos selvagem.

Cortella ainda se posiciona perante a ética:

há diferenças entre “entender a relatividade das nossas escolhas” e “transformar a relatividade de escolhas em relativismo”. “Relativismo é achar que vale qualquer coisa”, definiu. Isso porque, segundo ele, a ética é um conceito que se aplica apenas ao grupo. “Não existe ética individual”. Para o filósofo, ninguém está imune ao que chamou de “fratura ética”. “Cada um tem um preço. Aceitar que paguem é uma escolha” (MARIO SERGIO CORTELA E CLOVIS DE BARROS FILHO, ÉTICA E VERGONHA NA CARA 2014)

O livro vergonha na cara, de Barros Filho e Cortella ainda mostra algo que põe em risco a ética e o bom relacionamento social. As pessoas buscam formalizar uma ética em um grupo social para o bem coletivo, mas existe segundo esses dois autores algo que coloca em risco esse bem coletivo que é nada mais nada menos que uma pessoa “sem vergonha na cara”. Uma pessoa sem vergonha na cara, coloca o bem coletivo em risco, pois ela já não se entristece mais consigo mesma e isso é um perigo para a sociedade, pois ela não liga mais para a ética, não tem mais valores em sua moral e isso se torna uma ameaça ao convívio coletivo, pois para ela não existem mais freios e ela vai entrar em um relativismo.

A ética no período contemporâneo estava sendo relativizada cada vez mais, então se dividiu em muitas partes conforme algumas áreas de conhecimento como: a ética na

política, a ética do trabalho, a ética na medicina, as éticas em cada religião, etc., mas e a ética universal? Qual seria a melhor forma de se agir perante qualquer situação, quem nos daria a exemplada de uma ética que nos remetesse a uma boa vida de verdade?

Foi em meio ao século XX, século mais violento de toda a humanidade, que no ano de 1948 foi reunido grande parte dos países do mundo, criando a ONU (organização das nações unidas) para ser debatido ética e moral e criar leis universais para o mundo, sem torturas, escravidão, terrorismo entre outros. Foi o acontecimento mais próximo que o ser humano chegou de uma ética universal.

DISCUSSÃO E RESULTADOS FINAIS

Pode-se observar que a ética não tem uma definição, mas sim várias. Ao longo do tempo foi ganhando cada vez mais definições e estilos de ser seguida, ou seja, tem uma longa caminhada aonde sofreu muitas transformações, mas sabe-se agora que a ética é o princípio das ações humanas, criadas e refletidas em cada grupo, logo não é universal, mas sim peculiar de cada grupo, uma ética pessoal, também não pode existir porque quando se é pessoal entra a moral e não a ética que já veio ainda antes.

Para se ter ética precisa-se de liberdade de escolha. Somos os únicos animais livres, pois não nascemos prontos como todos os outros animais, “qualquer pedreiro será melhor que um passarinho João de barro, pois o João de barro constrói sua casa sempre igual, não a modifica, mas o ser humano tem essa liberdade de não seguir ou reprimir seus extintos.

Parece um privilégio essa história de liberdade, mas não somos exatamente privilegiados com a liberdade, mas sim condenados a liberdade, pois ela é algo difícil e angustiante de se manter, ela nos dá o poder de escolha e para escolher o certo ou o errado não se tem um manual e nem uma tabela pronta, não existe 10 lições para ser feliz, as suas escolhas refletirá seu futuro e só você pode escolher qual será o valor maior que deseja manter prevalecido sobre a sua vida que lhe dará a felicidade mais constante que a tristeza.

Alguns valores éticos já foram sim quase universalizados, que é o caso dos direitos humanos de 1948, esses valores se tratam da dignidade humana, logo foi possível generalizar com grande força. Se um país ou organização mundial colocar o que Cortella, Immanuel Kant ou o grande guru Jesus Cristo colocaram em suas propostas de ética, daria sim para generalizar muito ela e acertar em cheio uma ética que focaliza um bem coletivo, pois temos a liberdade como diz Cortella, mas isso não significa que vale tudo, temos que colocar em nossas ações em uma reflexão como: se todos fizerem o que eu estou fazendo, como seria o mundo? disse Kant. E para finalizar, devemos viver mais para o próximo como disse Jesus, se cada um viver inteiramente para o próximo você fará grandes bens aos outros, mas terá também grandes bens em troca, pois também viverão inteiramente para você.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, M.S E BARROS FILHO .C ÉTICA E VERGONHA NA CARA, papiros, 2015.

Ética e vergonha na cara com Mario Sergio Cortella e Clóvis de Barros filhos, acessado em <http://www.institutocpfl.org.br>

Ética e vergonha na cara com Mario Sergio Cortella e Clóvis de Barros filhos, acessado em <http://www.institutocpfl.org.br>

LOPES A.F , Indaial, Uniasselvi,2013

Medeiros M. Alexsandro, 2018, disponível em: <<https://www.sabedoripolitica.com.br>>

ROSANA MARIA DOS SANTOS: Doutoranda e mestra em história pelo Programa de Pós-graduação em História, na linha de pesquisa cultura, patrimônio e memória, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É especialista em história do Nordeste do Brasil pela Universidade Católica de Pernambuco e especialista em turismo e patrimônio pela Faculdade Frassinetti do Recife, com pesquisas inseridas no campo dos estudos culturais. Graduada em história (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em gestão de turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

A

Agremiações 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34

Alternancia 90, 91, 92, 94, 96, 97, 121

Ambiente educacional 113

Arqueologia 12, 14, 17, 20

Artefatos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20

Astecas 14, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46

Atendimento educacional especializado 69, 71, 72, 86, 87, 89

Avaliação 15, 44, 46, 52, 63, 64, 100, 111, 113, 116, 154, 162, 169, 171, 178, 179, 180, 181, 182

B

Bissexuais 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Brincar 31, 34, 39

C

Carnaval 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Ciúmes 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Comportamento 49, 57, 58, 62, 65, 95, 107, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 165

Criança 38, 99, 100, 140, 141, 164, 165, 166, 170, 171

Cultura 3, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 39, 43, 50, 58, 71, 86, 89, 95, 129, 136, 137, 147, 148, 158, 185, 191

Cultura material 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

D

Departamento de Documentação e Cultura 22, 24, 25, 29, 30

Desenvolvimento infantil 192

Design 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 145

Design instrucional 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117

Direito 2, 23, 26, 63, 71, 77, 80, 84, 87, 100

Discriminação 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 67, 68, 179

Diversidade 2, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 77, 87, 143, 147, 151, 155, 156

Diversidade sexual em organizações 48, 49

E

Educação 1, 11, 17, 26, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 98, 99, 100, 103, 105, 107, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 138, 139, 145, 161, 191

Educação especial 69, 70, 72, 73, 77, 80, 86, 87, 88, 89

Educação inclusiva 70, 71, 72, 73, 74, 75, 86, 87

Educación infantil 118, 119, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135

Educadacion tecnica 90

Ensino 36, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 99, 100, 109, 111, 112, 113, 115, 172

Escolas 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 41, 42, 45, 47, 71, 74, 77, 89

Escolas de samba 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

Estado 8, 20, 25, 43, 50, 61, 69, 74, 81, 96, 97, 101, 110, 155, 157, 159, 185

Ética 44, 45, 120, 121, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190

Expresiones artísticas 93, 118

F

Federação Carnavalesca 24, 25, 26, 28, 29, 30

Frevo 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

G

Gays 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Gênero 28, 40, 49, 50, 59, 62, 66, 68, 75, 147, 171

Google Livros 140

H

História 1, 3, 4, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 28, 32, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 61, 147, 148, 164, 170, 171, 177, 181, 183, 184, 191

Homossexualidade 166

I

Identidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 46, 50, 55, 62, 67, 68, 107, 108

Identidade social 3, 21

Inclusão 8, 22, 30, 32, 58, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 110, 169

Inclusão de pessoas com deficiência 70, 73

Inclusão no ensino superior 69

Infância 138, 139, 140, 141

Intelectuais 23, 25, 28, 31, 43, 44

J

Jovem aprendiz 98, 99, 102, 103, 104, 106, 109, 110

L

Legislação 22, 23, 89, 100

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 71

Lésbicas 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

Liberdade 44, 108, 170, 183, 184, 187, 188, 189

M

Moral 19, 56, 67, 68, 99, 141, 183, 185, 187, 188, 189

O

Organização das Nações Unidas 70, 189

P

Plataformas de aprendizagem 113, 115, 116

Política 19, 26, 34, 37, 43, 44, 53, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 77, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 100, 104, 106, 107, 109, 145, 160, 183, 184, 185, 189

Políticas de Inclusão nos Institutos Federais 69

Ponta lítica 12

Povo 17, 31, 36, 38, 41, 43, 45, 46, 186

Procesos de atención 118, 135

Professores 72, 73, 77, 78, 80, 82, 83, 88, 115, 160, 184

Programa Jovem Aprendiz 98, 99, 110

Psicanálise 2, 139, 162, 166, 168, 169, 178, 181, 182

Psiquismo 192

R

Recursos educacionais digitais 192

Relações parentais 138, 139, 140

Revisão sistemática de literatura 48, 50, 51, 52

Ritmo musical 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134

S

Sistema de ensino 36, 38, 39, 46

Sociedade 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 27, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 60, 63, 67, 68, 71, 73, 83, 84, 87, 89, 95, 98, 100, 105, 139, 183, 184, 185, 186, 187, 188

Sujeito pós-moderno 1, 7, 10

Sujeito sociológico 1, 7

U

Universidad 90, 92, 118, 131, 135, 136, 137

V

Vasilha cerâmica 12, 20


Violência 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 149, 150, 152, 158, 160, 166, 182

Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,
sociedade e comportamento **3**

 www.atenaeditora.com.br




 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,
sociedade e comportamento **3**

-  www.arenaeditora.com.br
-  contato@arenaeditora.com.br
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  www.facebook.com/arenaeditora.com.br