V Seminário Nacional de Pesquisa

Formação Científica no Desenvolvimento do País

São Paulo, 5 de novembro de 2011

UNINOVE
Universidade Nove de Julho

© 2011 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

Reitoria
Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica
Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa
Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de Campus
Ariovaldo Folino Junior
Claudio Ramacciotti
Renato Rodrigues Sofia
Wilson Pereira Dourado

Diretoria de Pesquisa
João Carlos Ferrari Corrêa

Comitê Científico da Uninove
André Felipe Henriques Librantz
Carlos João David
Fábio Caim Viana
Kristianne Porta Santos Fernandes
Leonel Cesarino Pessôa
Manuel Lopes dos Santos
Marcos Antonio Lorieri
Maurício Pedro da Silva

Ao corpo de Avaliadores *ad hoc* e Coordenadores de trabalhos apresentados no evento nosso reconhecimento e agradecimento pela colaboração efetivada

Comissão Organizadora do Evento
Christiane Bittencourt Oliveira Martins
Ivan Máximo da Silva
Renata Leal
Sylvia Paula de Almeida Torres Vilhena
Viviani Almeida Curvelo

Editorial
João Ricardo M. Oliveira
Maria Edileusa de V. N. Garcia

C395 Universidade Nove de Julho. Encontro de Iniciação Científica (2005 : São Paulo, SP).
Formação Científica no Desenvolvimento do País : resumos / VIII Encontro de Iniciação Científica da Uninove, São Paulo, 5 de novembro de 2011. _ São Paulo : Universidade Nove de Julho, 2011.
240 p. 23 cm.

Inclui índices.
ISBN 85-89852-10-5

1. Pesquisa. I. Título.

CDD 001.4

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Os textos estão publicados conforme os originais dos articulistas.

A Uninove, claramente, alinha-se com o compromisso de favorecer a formação científica no desenvolvimento do país ao selecionar e implantar, crescentemente, estratégias que estimulam e viabilizam o acesso democrático de seus alunos às atividades de investigação científica.

Como locus que agrega alunos advindos das classes sociais mais diversificadas, cabe à instituição, criar, selecionar e adotar meios que permitam a esses jovens ingressarem no âmbito da pesquisa, aproximando-os prazerosamente do mundo da descoberta, da invenção, guiados pelas mãos de experientes pesquisadores.

Além da captação de bolsas de iniciação científica como o PIBIC e o PIBITI, vinculadas ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a própria Uninove mantém o FAPIC – Fundo de Apoio à Pesquisa de Iniciação Científica que, ano a ano, majora o total das bolsas oferecidas, ultrapassando atualmente a casa da centena. Também, nesse mesmo sentido, apóia-se o próprio pesquisador a submeter projetos junto à FAPESP e outros órgãos de fomento que estendam subsídios a graduandos. Assim, a Política de Incentivo à Captação de Recursos – PICR – e a Política de Internacionalização da Pesquisa – PROINTER ao serem implementadas consubstanciam anseios comuns, tanto os da universidade quanto os da nação. Vale destacar que, este ano, é marcado pela inserção da Uninove no Programa Ciência Sem Fronteira/CNPq o que permite a alunos internacionalizem seus currículos, em parceria com instituições estrangeiras além, naturalmente, de exercitarem o uso acadêmico-científico de uma segunda língua

A efetivação de reestruturação de projetos de iniciação científica em modalidades que visam a aproveitar, ao máximo, talentos e oportunidades dos discentes e dos professores, amplia a oferta de atuação acadêmico científica. O Projeto de Educação Tutorial – PET -, além de permitir o trabalho em grupo/parceria entre pares, articula as ações do trinômio: ensino, extensão e pesquisa em grau de enriquecimento, graças a ampliações nos contatos profissionais e com a comunidade. Já o Projeto Bibliográfico, também desenvolvido coletivamente, permite o exercício de incursões bibliométricas e análises de trabalhos já divulgados com vistas a montar um arquivo especial virtual que deverá ser disponibilizada, em plataforma específica, a outros pesquisadores. Muito importante é o projeto de iniciação científica, voltado à Inovação e Tecnologia, até porque remete mais clara e definitivamente o aluno e o orientador ao contexto contemporâneo, inclusive ao mercado de trabalho. Como costuma fazer, a Uninove inova e mantém suas tradições, simultaneamente, assim, ainda cabe perfeitamente adotar o PIC – Projeto de Iniciação Científica clássico – PIC –, o que acaba configurando, de fato, um vasto espectro de opções para orientadores e alunos.

Neste ano, 2011, se evidencia a entrada substantiva de projetos advindos de áreas de conhecimento, até então, mais tímidas em sua participação na pesquisa institucional. É notável o envolvimento na iniciação científica de cursos como pedagogia, nutrição, psicologia, publicidade e propaganda, direito, ciências biológicas, desenho industrial, tecnologia em gestão da qualidade e tecnologia em logística. E ainda, medicina, enfermagem, farmácia e bioquímica, além naturalmente da manutenção da liderança tradicional de outros, afetos à área de saúde, que se destacam fortemente como ambiente Uninove de pesquisa dos graduandos.

Cabe ainda destacar a integração dos trabalhos de investigação científica dos alunos da medicina que agregam o último dia de atividades do VI COMA – momento anual de encontro de alunos e professores da medicina em atividades acadêmicas variadas - a esse evento voltado à pesquisa.

A todos
Bem-vindos!

Eduardo Storópoli
Reitor da Uninove

Palavra do Reitor 3

Editorial 7

Ciências da Saúde 9

A FISIOTERAPIA RESPIRATÓRIA É EFICAZ NA REDUÇÃO DO ESCORE CLÍNICO EM LACTENTES COM BRONQUIOLITE VIRAL AGUDA: ENSAIO CLÍNICO RANDOMIZADO 9

A HANSENÍASE NO CONTEXTO FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO 17

A IMPORTÂNCIA DO ENFERMEIRO EDUCADOR JUNTO A CUIDADORES DE IDOSOS PORTADORES DE DOENÇAS CRÔNICO-DEGENERATIVAS 25

A INFLUÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO DA ATM EM INDIVÍDUOS COM E SEM DTM 31

A INFLUÊNCIA DAS DOENÇAS PERIODONTAIS NA ATIVIDADE DO LÚPUS ERITEMATOSO SISTÊMICO 43

EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL POR MEIO DE INSTRUMENTOS DE HIGIENE ORAL 48

EQUILÍBRIO EM HEMIPARÉTICOS APÓS O TREINO COM O PROGRAMA WII FIT 55

AVALIAÇÃO DA MORFOLOGIA FACIAL, CONTATOS OCLUSAIS E ATIVIDADE ELETROMIOGRÁFICA DOS MÚSCULOS MASTIGATÓRIOS EM ADOLESCENTES COM DISFUNÇÃO TEMPOROMANDIBULAR 61

AVALIAÇÃO ELETROMIOGRÁFICA UTILIZANDO BITESTRIP® ANTES E APÓS TRATAMENTOS EM CRIANÇAS COM BRUXISMO 67

PREVALÊNCIA DE DISFUNÇÃO TEMPOROMANDIBULAR, SEGUNDO O GRAU DE ANSIEDADE EM ADOLESCENTES 76

PROPRIEDADE GASTROINTESTINAL DE ESPÉCIES VEGETAIS NATIVAS DO BRASIL 83

Ciências Humanas 93

A ABORDAGEM METACOGNITIVA: UMA SITUAÇÃO A-DIDÁTICA PARA INTRODUZIR A NOÇÃO DE MULTIPLICAÇÃO 93

O CEU E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NÃO- FORMAL 99

ANÁLISE SOBRE A APROXIMAÇÃO E O DISTANCIAMENTO DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS DO TRABALHO DO DIRETOR FRENTE A LEGISLAÇÃO FUNCIONAL: PAPÉIS ASSUMIDOS 104

ASILO DOS EXPOSTOS: A RECONSTITUIÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL 113

DO PROJETO AO GURI – UMA ANÁLISE DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PROJETO GURI 121

EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA 127

ESPAÇO EDUCATIVO NÃO-FORMAL: O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA EM PAUTA 134

FAMÍLIA E O PROCESSO EDUCACIONAL 142

FORMAÇÃO DOCENTE: O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 146

GRUPO FOCAL: A METODOLOGIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO 153

O DISCURSO DE PAULO FREIRE: SEU CONTRIBUTO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA 163

Ciências Sociais Aplicadas.....171

A CONTRIBUIÇÃO DA REDE COMUNITÁRIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE TEOTÔNIO VILELA. 171

A ENTREVISTA DE DESLIGAMENTO COMO UMA FERRAMENTA ESTRATÉGICA.....180

A TENDÊNCIA DE VERTICALIZAÇÃO DAS CIDADES BRASILEIRAS.....188

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM MICROEMPRESA: ESTUDO DE CASO EM COMÉRCIO DE SEMIJÓIAS DE SÃO PAULO 192

CQC – CUSTE O QUE CUSTAR O JORNALISMO COMO ENTRETENIMENTO E ESPETÁCULO 201

CULTURA ORGANIZACIONAL X CULTURA PESSOAL: A PREVALÊNCIA DE UMA SOBRE A OUTRA ORGANIZATIONAL 206

EXPECTATIVAS DOS INDIVÍDUOS DA TERCEIRA IDADE EM VIAGENS TURÍSTICAS 216

INTERFACES DO EU: UM ESTUDO SOBRE AS FOTOS DE IDENTIFICAÇÃO EM REDES SOCIAIS DIGITAIS 221

UMA REFLEXÃO SOBRE O EQUILÍBRIO ENTRE AS NECESSIDADES DAS ORGANIZAÇÕES E AS NECESSIDADES HUMANAS.....229

Engenharias.....239

APLICAÇÃO DE CÓDIGO DE CONDUTA EM FORNECEDORES DE EMPRESAS 239

UMA ANÁLISE DE GESTÃO POR MEIO DA INFERÊNCIA BAYESIANA, *SURVEY* E MÚLTIPLOS CASOS 246

Linguística Letras e Artes 255

A LEITURA E AÇÃO COMUNICATIVA NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL.....255

IRONIAS DO TEMPO 262

MIA COUTO: PERSPECTIVAS DE TEMPO-MEMÓRIA.....267

PROCESSOS NEOLÓGICOS: A EXPRESSIVIDADE DA DERIVAÇÃO POR PREFIXAÇÃO EM MIA COUTO 271

Saudações

Manter abertas as possibilidades da universidade desenvolver sua missão – ensino, extensão e pesquisa – demanda renovar o contexto, a cada momento, possibilitando ao pesquisador experiente descortinar novos mundos e, simultaneamente, manter no iniciante a capacidade de se assombrar e de, amparado por um orientador com sabedoria, sistematizar investigações científicas.

Cabe ainda, nesse sentido, aperfeiçoar constantemente a qualidade dos recursos disponibilizados para que se efetive essa missão. Assim, especialmente no intuito de aproximar alunos de graduação de professores com alta performance em pesquisa, implementa-se, este ano, a Escola da Ciência, um caminho para aqueles alunos que interessados em pesquisa auferirão dos saberes de pesquisadores da melhor qualidade, notoriamente reconhecidos como experts.

Acolher, no evento, investigadores internos e de outras instituições viabiliza a oportunidade do exercício da hospitalidade acadêmica em ambiente que se oferece como ideal para troca de experiências e tomada de conhecimento dos avanços de outros pesquisadores.

Em meio a novidades, sempre a estabilidade de programas que visam a incentivar docentes a se envolverem em gama variada de atividades que tangenciam a pesquisa, tais como: o Programa Professor Nota Dez e o Programa de incentivo à Produção Científica (Conceito 5, ambos demandando a extensão dos fazeres e afazeres a graduandos, sempre vinculando as pontas de um mesmo binômio de duodocência: aluno e professor.

Ainda há que dizer da perseverança na qualidade da investigação científica denotada nos Programas de Pós-Graduação de mestrado e doutorado que têm atingido altos conceitos, qualidade essa alcançada inclusive pela oferta de bolsa integral aos candidatos que evidenciam melhores propostas e condições intelectuais de desempenho. Também se busca a expansão de cursos neste segmento, buscando articular a realidade socioeconômica brasileira, já que é constante o pensamento da importância da formação científica no desenvolvimento do país e a Uninove faz questão de contribuir com sua parte, de maneira atuante e profícua.

A promoção reiterada e regular do evento anual de pesquisa na Uninove evidencia o compromisso dessa instituição com os parâmetros estabelecidos por CAPES e CNPq com vistas a atingir metas claras de eficiência no campo da pesquisa, no panorama nacional e, gradativamente, no internacional ao valer-se de convênios, parcerias e programas que ampliam o leque de opções para alunos e professores.

Adicionando inovações às ações já tradicionais, esperamos que desfrutem de mais esse momento brasileiro de evolução nos conhecimentos alcançados por pesquisadores.

João Carlos Ferrari Corrêa
Diretoria de Pesquisa

7519

A FISIOTERAPIA RESPIRATÓRIA É EFICAZ NA REDUÇÃO DO ESCORE CLÍNICO EM LACTENTES COM BRONQUIOLITE VIRAL AGUDA: ENSAIO CLÍNICO RANDOMIZADO

CHEST PHYSIOTHERAPY IS EFFECTIVE IN REDUCING THE CLINICAL SCORE IN INFANTS WITH ACUTE VIRAL BRONCHIOLITIS: RANDOMIZED CLINICAL TRIAL

Évelim Leal de Freitas Dantas Gomes
Doutoranda em Ciências da Reabilitação, Professora da graduação em Fisioterapia –Uninove.
evelimgomes@uninove.br

Guy Postiaux
Fisioterapeuta Grand Hôpital de Charleroi, services de médecine interne et de pédiatrie. Charleroi, Belgium.

Denise Rolim Leal Medeiros
Mestranda em Pediatria, Fisioterapeuta do Hospital Sírio Libanês.

Kadma Karenina Damasceno Soares
Mestre em Ciências da Reabilitação e Fisioterapeuta do Hospital São Paulo – Unifesp.

Dirceu Costa
Professor, PhD, no programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Resumo

A bronquiolite é caracterizada por inflamação aguda, edema e necrose das células epiteliais das pequenas vias aéreas, aumento da produção de muco, e também por provocar broncoespasmo em lactentes. Neste estudo, objetivou-se avaliar a efetividade da fisioterapia respiratória na redução do escore clínico em lactentes com bronquiolite viral aguda (BVA). Realizou-se ensaio clínico randomizado de 30 lactentes (média de idade 4,08 ± 3,12 meses) com BVA, previamente hígidos, com vírus sincicial respiratório (VSR) positivo. Os participantes foram avaliados em três momentos, a saber: admissão, 48 e 72 horas, antes e após os procedimentos, por avaliadores cegos; e foram divididos em três grupos: G1-técnicas atuais de fisioterapia (Expiração lenta e prolongada e desobstrução rinofaríngea retrógrada), G2-Técnicas convencionais de fisioterapia (drenagem postural modificada, compressão expiratória, vibração e percussão) e G3-Aspiração de vias aéreas superiores por meio do escore clínico de Wang e seus componentes: Retrações (RE), frequência respiratória (RR), Sibilos (WH) e condições gerais (GC). O escore clínico de Wang (CS) no momento admissão no G1 reduziu de 7,0 para 4,0; no G2, de 7,5 para 5,5; e no G3, de 7,5 para 7,0, que não apresentou alteração. No momento 48 horas, também houve alteração tanto no G1 (5,5 – 3,0) quanto no G2 (4,0 – 2,0) e 72 horas apenas no G1 (2,0 – 1,0). A fisioterapia respiratória foi efetiva na redução do escore clínico em lactentes com BVA, quando comparada com a aspiração isolada das vias aéreas na admissão. No momento 48 horas, ambas as técnicas foram efetivas, sendo as técnicas atuais eficazes também nas 72 horas após a internação, comparada as convencionais.

Palavras-chave: Bronquiolite. Modalidade de Fisioterapia. Vírus sincicial respiratório.

Abstract

Bronchiolitis is characterized by acute inflammation, edema and necrosis of the epithelial cells of the small airways, increase of mucus production, and also cause bronchospasm in infants. The objective in this paper was to evaluate the effectiveness of chest physiotherapy (CP) in reducing the clinical scores of infants with acute viral bronchiolitis (AVB). A randomized clinical trial of 30 previously healthy infants (mean age: 4.08 ± 3. 0 months) with AVB who were positive for respiratory syncytial virus (RSV) were conducted. The participants were evaluated at three points in time, as shown: upon admission and at 48 and 72 hours after admission. The procedures were conducted by assessors who were blinded to each of the three groups: G1, new chest physiotherapy (nCPT) (prolonged slow expiration (PSE) and clearance rhinopharyngeal retrograde (CRR)); G2, conventional chest physiotherapy (cCPT) (modified postural drainage, expiratory compression, vibration and percussion); and G3, aspiration of the upper airways through the Wang's clinical score (CS) and its components (retractions (RE), respiratory rate (RR), wheezing (WH) and general conditions (GC). CS on admission was reduced in the G1 (7.0-4.0) and G2 (7.5-5.5) groups, but was unchanged in the G3 (7.5-7.0) group. At 48 hours after hospitalization, there was a change in the G1 (5.5-3.0), and G2 (4.0-2.0) groups, and at 72 hours after hospitalization, there was a change in the G1 (2.0-1.0) group. The chest physical therapy was effective in reducing CS in infants with AVB compared to upper airway suction only. At 48 hours after hospital admission, both techniques were effective. CPT techniques were also effective at 72 hours after hospitalization compared to cCPT techniques.

Key words: Bronchiolitis. Physical therapy modalities. Respiratory syncytial virus.

1 Introdução

Bronquiolite é a doença respiratória mais comum no primeiro ano de vida da criança. Ela é caracterizada por inflamação aguda, edema e necrose das células epiteliais das pequenas vias aéreas, aumento da produção de muco, e também por provocar broncoespasmo. O principal agente etiológico relacionado a essa condição clínica é o vírus sincicial respiratório (VSR), cujo ciclo biológico determina picos sazonais da doença[1].

A bronquiolite é uma doença autolimitada, de manejo ambulatorial, de grande morbidade e de baixa mortalidade. Estudos mostram que dos lactentes hígidos 0,5% a 2% necessitam de internação; desses indivíduos, 15% necessitam de cuidados intensivos e 3% a 24% precisam de ventilação mecânica. A mortalidade dessa enfermidade, registrada na literatura, é em torno de 1%[1, 2]. As crianças que mais necessitam de internação são as que têm entre dois e cinco meses de idade.

O tratamento da bronquiolite pode ser dividido em dois grandes grupos terapêuticos, um de terapia farmacológica e outro de terapia não farmacológica, como O_2, hidratação, mínima manipulação e fisioterapia respiratória; ambos visam minimizar complicações decorrentes da obstrução e da inflamação das vias aéreas decorrente do processo infeccioso no frágil e pouco desenvolvido sistema respiratório do lactente.

O sistema respiratório do lactente está sujeito a dois mecanismos: compressão e obstrução, que são responsáveis por reduzir a luz brônquica e aumentar a resistência ao fluxo. O importante é reconhecer os mecanismos de ação e o local de acometimento na árvore brônquica. A obstrução funcional é um fenômeno patológico intrínseco ao brônquio, pode estar presente em qualquer parte do ciclo respiratório com sintomas respiratórios importantes. O tratamento está diretamente relacionado ao seu grau de reversibilidade que pode ser total, parcial ou nula[3]. Nos casos de edema, hipersecreção ou broncoespasmo, por apresentarem reversibilidade, são acessíveis a fisioterapia respiratória e/ou aerossolterapia.

A compressão é de origem extrínseca e é resultado de uma força externa aplicada à parede brônquica. Ela é exclusivamente expiratória e ocorre com maior frequência durante a expiração forçada, envolvendo predominantemente as vias aéreas proximais, em especial, o setor brônquico abaixo do ponto de igual pressão. Esse fenômeno pode ser observado em patologias crônicas, como discinesia ciliar, ou durante manobras fisioterapêuticas abruptas, como técnicas de expiração forçada. A compressão, quando ocorre durante uma expiração normal, está relacionada a um colapso de vias aéreas distais[3].

No lactente, as vias aéreas extratorácicas e as vias aéreas distais dividem entre si a maior parte das resistências, sendo, portanto, rapidamente afetadas pelo quadro obstrutivo da bronquiolite. A função da fisioterapia respiratória (FR) no lactente consiste em utilizar técnicas capazes de restaurar ou conservar a permeabilidade desses pontos sensíveis das vias aéreas.

O tratamento da bronquiolite é bastante controverso inclusive em relação à fisioterapia respiratória (FR). Publicações latino-americana4, inglesa5 e americana 6não recomendam essa prática. Outros estudos7, 8 não indicam tal prática, considerando a prevalência de efeitos adversos em recém nascidos pré-termo extremo, na década de 70, grau de recomendação D; e também tendo em vista a ausência de diferença significante no tempo de internação dessas crianças4, 5, 6. Há poucos estudos que sustente a fisioterapia respiratória como parte do tratamento9, 10. O consenso de Lyon11, 1994-2000, caracteriza como eficazes técnicas com modulação do fluxo expiratório, e menciona que técnicas, como a percussão e vibração, não acrescentam nada de positivo. Em vista desse cenário, é de conhecimento científico que os ensaios clínicos, até então publicados4-6, apenas utilizaram técnicas que não trazem benefícios e não são eficazes para remoção de secreção pulmonar.

Com a evolução dos estudos em fisiologia pulmonar em lactentes12, surgiram na década de 90, novas técnicas de fisioterapia que são baseadas em fluxos inspiratórios e expiratórios3, 7. Assim, seguindo essa fisiologia e respeitando a fragilidade dessas crianças, o consenso Francês13 e algumas publicações encorajam a prática da FR como tratamento inicial em BVA. O principal objetivo é evitar uma internação, e suas consequências, tais como intubação orotraqueal (IOT), administração desnecessária de antibióticos, corticoides, broncodilatadores e uso de oxigênio14-20. Entretanto, faltam ensaios clínicos comparando técnicas convencionais, como a tapotagem, vibrocompressão e drenagem postural com técnicas atuais em lactentes com bronquiolite.

O objetivo neste estudo foi avaliar os efeitos da FR na BVA, comparando com a aspiração das VAS, e verificar se há superioridade de um grupo de técnicas em relação a outro na redução do escore clínico.

2 Materiais e método

Este ensaio clínico randomizado registrado no *Clinical Trial* NCT00884429, foi realizado na pediatria e na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) pediátrica, respectivamente, de um hospital geral da rede privada e de um hospital infantil municipal, ambos em São Paulo, Brasil, no período de março de 2009 a abril de 2010.

Foram incluídos os lactentes de 28 dias a 24 meses de idade, previamente hígidos, com diagnóstico clínico de bronquiolite viral aguda e resultado positivo de vírus

sincicial respiratório (VSR) no aspirado nasofaríngeo, detectado pelo método da imunofluorescência.

Excluíram-se os lactentes com resultado negativo ou sem resultado de VSR, com antecedentes de doença pulmonar crônica, com episódio anterior de internação por sibilância, com doença neurológica ou cardíaca e aqueles cujos pais se recusaram a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Os lactentes foram randomizados por meio de envelope opaco lacrado contendo as instruções a serem seguidas em três grupos, a saber:

- Grupo 1 (G1) – fisioterapia com técnicas atuais, expiração lenta e prolongada (Elpr) e desobstrução rinofaríngea retrógrada (DRR).
- Grupo 2 (G2) – fisioterapia convencional – vibração, compressão expiratória, drenagem postural modificada apenas em decúbitos laterais e percussão.
- Grupo 3 (G3) – aspiração de vias aéreas superiores.

Os lactentes dos dois primeiros grupos só receberam as mesmas técnicas durante a internação. O grupo 3 só pode ser avaliado no momento da admissão por questões éticas, pois nos hospitais onde o estudo foi realizado todas as crianças com BVA recebem atendimento de fisioterapia e não poderiam ser apenas aspiradas durante a internação. Os pacientes do grupo 3 foram excluídos do estudo após serem avaliados no momento da admissão.

O protocolo de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética e pesquisa, sob o registro HSL2009/03.

A avaliação dos lactentes foi realizada por avaliadores cegos duas horas após admissão, 48 horas e 72 horas de internação e uma hora antes da alta hospitalar, sempre antes e após o atendimento fisioterapêutico por meio do escore clínico de Wang[21] (CS – *Clinical Score*), mostrado na Tabela 1 a seguir. Esses avaliadores cegos eram fisioterapeutas e enfermeiros dos hospitais nos quais foram realizadas as coletas, devidamente treinados para tal avaliação. Em um estudo multicêntrico recente[22], avaliou-se um escore clínico com as mesmas variáveis (sibilos, frequência respiratória e tiragens/retrações) e mostrou-se um alto nível de concordância entre avaliadores de diferentes formações profissionais na saúde (médicos, enfermeiros e fisioterapeutas). O tempo gasto no atendimento das crianças foi idêntico em todos os grupos, os pais não tinham conhecimento de qual grupo o filho estava alocado.

Parâmetros como SpO_2, medicação em uso, tempo de início dos sintomas, oxigenorapia foram coletados. A SpO_2 foi verificada com o lactente em ar ambiente antes e após a intervenção.

Tabela 1: Escore de gravidade clínica de Wang

VARIÁVEIS	ESCORE			
	0	1	2	3
Frequência respiratório	<30	31-45	46-60	>60
Sibilos	Nenhum	Final da expiração	Toda fase expiratória	Toda inspiração e expiração
Retrações	Nenhuma	Tiragem intercostal	Tiragem subdiafragmática	Tiragem de fúrcula e batimento de asa de nariz
Condições gerais	Normal			Irrtabilidade, letargia e baixa aceitação alimentar

O escore variou de 0 a 3 para cada variável, quanto pior o quadro clínico, maior pontuação. O mesmo escore foi utilizado em outros estudos[23, 24, 25] envolvendo uma população semelhante de pacientes, demonstrando ser uma ferramenta de avaliação confiável e validada.

Segundo Postiaux et al.[10], para uma redução ser considerada clinicamente importante, é necessário diminuir dois pontos no escore clínico.

Análise estatística

O teste de aderência utilizado foi o Kolmogorov Smirnov (KS).

Para a comparação do desfecho principal (CS), utilizaram-se testes não paramétricos, Kruskal-Wallis no momento admissão; Mann Whitney, nos momentos 48 e 72 horas na avaliação intergrupos; e Wilcoxon, na avaliação pré e pós-avaliação intragrupo, e teste de Friedman na avaliação intragrupo, na evolução e no decorrer dos dias.

Para as variáveis com distribuição normal, tais como peso, idade e saturação periférica de oxigênio (SpO_2), utilizaram-se os testes ANOVA, ANOVA de repetição e teste "t" pareado, dependendo do momento avaliado.

Para as variáveis nominais, como medicações adotadas e o tempo de internação, foi utilizado o teste exato de Fisher.

Os valores foram expressos em mediana, para as variáveis não paramétricas, com valor mínimo e máximo; em média e desvio-padrão, para as variáveis paramétricas com significância estatística considerada de $p<0,05$. Os *softwares* utilizados foram o Medclac e o Instat.

3 Resultados

Trinta lactentes, selecionados de acordo com os critérios de inclusão descritos anteriormente, participaram

Figura 1: Fluxograma do desenho experimental do estudo
(Desenho do estudo (consort) → ensaio clínico randomizado)

do estudo em dois períodos epidêmicos, sendo randomizados em três grupos, conforme mostra a Figura 1,

Tabela 2 mostra as características da população estudada. Os resultados do escore de Wang foram expressos em mediana com valores mínimos e máximos; e os valores das variáveis, com distribuição normal, tais como peso e idade, estão expressos em média e desvio-padrão. Não houve diferenças entre os grupos quanto à idade, peso e escore de admissão.

As medicações adotadas em cada grupo – assim como o tempo decorrido do início dos sintomas até a admissão no hospital, reforçando a homogeneidade entre os grupos também em relação ao período do ciclo infeccioso –, foram anotadas e comparadas, não havendo diferenças entre os grupos. Os dias de internação foram semelhantes entre os grupos G1 e G2. Os resultados estão expressos na Tabela 3.

Tabela 2: Características demográficas, clínicas e escore clínico no momento admissão

VARIÁVEIS	G1 ATUAIS (N=10)	G2 CONVENCIONAIS (N=10)	G3 ASPIRAÇÃO (N=10)
IDADE (DIAS)	126,1 ±125,8	157,5 ±99,26	102,1 ±56,16
PESO (kg)	5,896 ±2,473	7,317±1,987	5,822±1,029
GÊNERO (M/F)	4/6	7/3	5/5
ESCORE WANG (CS)	7,0 (5,0-11)	7,5 (3,0-10)	7,5 (4,0 -11)

Legenda: Kg = quilogramas, CS = escore clínico, M = masculino, F = feminino

Tabela 3: Tratamento adotado pelos pediatras durante a internação nos três grupos, número de sessões de FR/dia, tempo de internação e tempo do início dos sintomas até a admissão hospitalar

MEDICAÇÕES	G1 ATUAIS (N=10)	G2 CONVENCIONAIS (N=10)	G3 ASPIRAÇÃO (N=10)	P
Corticoide	8	7	5	1,000
β2 Inalatório	10	8	10	0,4737
Antibióticos	7	4	2	0,3698
Tempo de internação	77,6 h ±15,11 3,23 dias	74,4 h ±17,71 3,10 dias	(-)	0,6689
Sessões FR/dia	±3,6	±3,1	(-)	0,6235
Tempo do início dos sintomas até a admissão (dias)	4,9 ±3,2	3,9 ±2,24	5,1± 2,7	0,5890

A Tabela 4 mostra a mediana do CS com seus componentes (RR – frequência respiratória, RE – retrações, WH – sibilos e GC – condições gerais) no momento admissão de cada grupo, a média e o desvio-padrão da SpO_2.

Tabela 4: Escore de Wang no pré e pós-admissão nos três grupos

VARIÁVEIS	G1 (N=10)		G2 (N=10)		G3 (N=10)	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
CS	7,0 (5-11)	4,0*(2-7)	7,5 (3-10)	5,5*(1-7)	7,5 (4-11)	7,0 (4-10)
WH	1,0 (0-3)	0*(0-1)	0,5 (0-2)	0 (0-1)	1,0 (0-2)	0 (0-2)
RR	1,5 (1-3)	2,0 (0-3)	2,0 (1-3)	2,0 (1-2)	2,0 (1-3)	2,0 (1-3)
RE	2,0 (2-3)	1,0*(0-2)	2,0 (1-3)	1,0#(0-2)	2,0 (0-3)	2,0(0-3)
GC	3,0 (0-3)	3,0 (0-3)	3,0 (0-3)	3,0 (0-3)	3,0 (0-3)	3,0 (0-3)
SpO2 (%)	89 ±4,47	93 ±3,27	90,4 ±3,97	93 ±4,05	90,1 ±5,04	90,3 ±2,62

Legenda: *p< 0,05 comparação intragrupo pré x pós-intervenção; #p <0,05 comparação intergrupo pós-intervenção. CS – escore de Wang; WH – sibilos; RR– frequência respiratória; RE – retrações; GC – estado geral; SpO_2 – Saturação periférica de oxigênio

De acordo com os resultados da Tabela 4, constatou-se que o CS apresentou redução significativa tanto no G1 como no G2; e o WH nesse período reduziu apenas no G1. Em relação às retrações (RE), o G1 mostrou redução relevante na comparação pré e pós*; e o G2 apresentou diminuição no pós-intervenção, quando comparado com G3 no teste pós Hoc#.

Com vistas a esses resultados, avaliou-se o efeito da FR nos grupos 1 e 2, após as 48 horas de internação, conforme os resultados da Tabela 5, constatou-se reduções significativas tanto do CS quanto das RE em ambos os grupos.

Tabela 5: Escore de Wang no momento 48 horas pré e pós-intervenção

VARIÁVEIS (48 HORAS)	G1 (N=10) PRÉ	G1 (N=10) PÓS	G2 (N=10) PRÉ	G2 (N=10) PÓS
CS	5,5 (1-7)	3,0*(1-5)	4,0 (1-7)	2,0*(1-6)
WH	0 (0-1)	0 (0)	0 (0-2)	0 (0-1)
RR	1,5 (1-3)	1,0 (1-3)	2,0 (1-3)	2,0 (1-3)
RE	2,0(0-3)	0*(0-2)	2,0 (0-3)	0*(0-2)
GC	0 (0-3)	0 (0-3)	0 (0-3)	0 (0-3)
SpO2 (%)	93 ±3,26	94 ±2,62	93 ±4,06	95,2 ±2,85

Legenda: * p< 0,05 comparação intragrupo pré x pós-intervenção;CS – escore de Wang; WH – sibilos; RR – frequência respiratória; RE – retrações; GC – estado geral; SpO_2 – Saturação periférica de oxigênio

Na Tabela 6, constam os resultados após 72 horas com redução significativa no CS e SpO_2 apenas do G1.

Tabela 6: Escore de Wang no momento 72 horas pré e pós-intervenção

VARIÁVEIS (72 HORAS)	G1 (N=9) PRÉ	G1 (N=9) PÓS	G2 (N=8) PRÉ	G2 (N=8) PÓS
CS	**2,0 (0-6)**	**1,0*(0-4)**	**2,0 (0-4)**	**1,0 (0-2)**
WH	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
RR	2,0 (1-3)	1,0 (1-2)	2,0 (0-2)	1,0 (0-2)
RE	0 (0-2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
GC	0 (0-3)	0 (0-3)	0 (0-3)	0 (0-3)
SpO_2 (%)	94 ±2,63	96* ±1,32	95,2 ±2,90	96,3 ±1,07

Legenda: * p< 0,05 comparação intragrupo pré x pós-intervenção; CS – escore de Wang; WH – sibilos; RR – frequência respiratória; RE – retrações; GC – estado geral; SpO_2 – Saturação periférica de oxigênio

4 Discussão

Bronquiolite é uma infecção das vias aéreas inferiores caracterizadas por inflamação aguda, edema e aumento da produção de muco associado à broncoespasmo que afeta o fluxo e a permeabilidade das pequenas vias aéreas, causando hiperinsuflação atelectasias sibilos e retrações[3, 26]. Neste ensaio clínico randomizado, mostram-se os benefícios da FR nos diversos parâmetros do escore clínico de Wang pré e pós-intervenção e ao longo do tempo comparando grupos de lactentes com bronquiolite por VSR positivo.

O objetivo da FR é remover secreções das vias aéreas do lactente, porém três estudos randomizados e controlados prévios, utilizando técnicas convencionais de FR em lactentes hospitalizados com BVA, não encontraram benefícios advindos do uso das técnicas de vibração e percussão[4, 5, 6]. O ponto comum desses estudos foi a utilização de tapotagem com as mãos em cunha, por três minutos, em cinco diferentes posições de drenagem postural, tosse assistida e/ou aspiração.

Gajdos et al.[27] conduziram um estudo multicêtrico com 496 lactentes (ensaio clínico randomizado), utilizando a técnica de expiração forçada, nesse estudo não foi encontrado benefício da FR em relação ao desfecho primário avaliado que foi o tempo de randomização

à recuperação desses pacientes. É muito importante ressaltar que a técnica de expiração forçada deve ser evitada em crianças com menos de 24 meses de idade, devido à alta complacência traqueal e torácica, pois a compressão rápida do tórax promove uma interrupção do fluxo expiratório[28], demonstrando assim a importância de criar um fluxo modulado para que haja um prolongamento adequado da fase expiratória e uma consequente depuração das vias aéreas distais. Logo, manobras, como a DP e a tapotagem, podem não ter sido eficientes na *clearance* pulmonar desses lactentes por não criar um fluxo suficiente, assim como a técnica de expiração forçada pode não ter sido eficaz por interromper o fluxo expiratório inadequadamente, além de, em conjunto com a DP clássica, serem deletérias por aumentarem o risco de vômitos e RGE. Essas técnicas podem não ter influenciado na redução da hiperinsuflação e no desconforto respiratório nos estudos citados.

O Consenso de Lyon reconhece como eficaz as técnicas de higiene com controle de fluxo expiratório, e classifica a DP como coadjuvante ocasional e as vibrações e percussões como técnicas que não acrescentam nada de positivo. Mc Carren et al.[29], em um estudo experimental em adultos saudáveis, mostraram que a compressão é eficaz na produção de fluxo, no aumento da pressão intrapleural e na redução do diâmetro do tórax; porém, ressaltam que essas variáveis, em indivíduos com alteração pulmonar, podem apresentar uma variação menor.

Baseados nos estudos de Webb, Nicholas e Bohe, que utilizaram técnicas sem controle de fluxo expiratório, a Academia Americana de Pediatria[19] e a Cochrane[30] não recomendam a FR convencional como parte do tratamento da BVA; contudo, em nenhum outro estudo avaliaram-se as técnicas convencionais em relação às técnicas com fluxo expiratório – comum na prática fisioterapêutica brasileira –, em lactentes como a técnica de compressão expiratória. Uzawa et al.[31] demonstraram em adultos sob ventilação mecânica que essa técnica gera alteração de fluxo e volume na via aérea em relação às demais técnicas convencionais (vibração e percussão), fator que se acredita ter sido o responsável pela redução do escore nesse grupo.

As técnicas de FR atuais são baseadas na fisiologia do sistema respiratório do lactente e a principal técnica desse grupo é a Elpr[3, 32] que é uma expiração passiva e lenta que se inicia na capacidade residual funcional (CRF) até o volume de reserva expiratório (VRE). Essa desinsuflação pulmonar auxilia a mobilização de secreções das vias aéreas pequenas para as vias aéreas centrais para que essas vias possam ser removidas. O diferencial dessa técnica específica, além da desinsuflação até o VRE, é o aumento do volume corrente subsequente originado da ativação do reflexo de Hering-Breuer pelo prolongamento do tempo expiratório[26, 27], que no lactente é clinicamente importante, pois as alterações anatomofisiológicas inerentes de seu sistema respiratório o torna mais susceptível a desenvolver desconforto e fadiga muscular.

Narbonne et al.[9] verificaram o aumento do volume corrente e da SpO_2 no grupo FR de lactentes com BVA sob ventilação mecânica, utilizando fluxo lento expiratório como técnica de escolha.

É sabido que no lactente não há formação completa das vias aéreas e da ventilação colateral com uma caixa torácica muito complacente com fibras musculares diafragmáticas pouco resistentes à fadiga que são capazes de promover grande instabilidade e desvantagem na mecânica respiratória[32-39]. Com isso, mesmo um pequeno acréscimo no volume corrente após a aplicação da ELpr pode reduzir as retrações de forma efetiva e, assim, ter contribuído para diminuir o escore no grupo em que essa técnica foi aplicada.

As retrações no lactente com bronquiolite é um dos mais importantes sinais clínicos e vem sendo variável primária de numerosos estudos de alta segura nos departamentos de emergência[40], além de ser parâmetro de diversos escores de gravidade adequados[21-25] ou não[4, 5, 6] a essa população e ao uso de oxigênio suplementar[41]. Sem dúvida a redução desse parâmetro merece atenção.

A tosse e sibilância são sintomas comuns de obstrução brônquica nos lactentes, estando a gênese da sibilância no edema de mucosa e em menor grau no broncoespasmo[40, 41]. A sibilância é explicada pela oscilação da parede brônquica também chamada de *flutter effect* que deve ocorrer em brônquios com diâmetro reduzido por inflamação, edema e espasmo em diferentes estruturas da parede brônquica. Em crianças menores de 12 meses a sibilância das pequenas e médias vias aéreas é em grande parte gerada por muco que obstrui parcialmente o fluxo aéreo produzindo esse som[40, 41]. O tratamento está diretamente relacionado ao seu grau de reversibilidade que pode ser total, parcial ou nulo[3]. Os casos de edema, hipersecreção ou broncoespasmo, por apresentarem reversibilidade, são acessíveis a fisioterapia respiratória e/ou aerossolterapia. Lembrando que as crianças com BVA sibilam, mas que a fisiopatologia da bronquiolite é distinta da asma e esses lactentes são pouco responsivos a broncodilatadores ou esteroides[14-20] que também são amplamente utilizados apesar de não se encontrar evidência para tais terapêuticas nos estudos.

A questão é avaliar "de perto" o que realmente a FR pode proporcionar a esses lactentes, quanto à redução do desconforto respiratório imediato, diminuição que sem dúvida, é benéfica, embora não traga impacto direto sobre o tempo total de internação como também foi encontrado em outros estudos[4, 5, 6, 35]. Além disso, como avanço ao que as técnicas convencionais de FR têm proporcionado de benefícios aos lactentes com BVA, evidenciou-se que as técnicas atuais, envolvendo a ELPr

e a DRR foram eficazes até 72 horas após a internação, caracterizando-se como fundamental para prevenir complicações como desconforto e fadiga muscular.

Um estudo multicêntrico se faz necessário para evidenciar definitivamente esses benefícios encontrados da FR na BVA.

Limitações do estudo

Apesar de ter sido calculado o N da amostra e o *Power* considerar 22 como sendo significativamente suficientes, as características clínicas e terapêuticas deste estudo poderiam evidenciar possíveis resultados mais discriminatórios entre os efeitos das técnicas estudadas, com uma amostra maior. Contudo, por essas características clínicas específicas de pacientes de difícil e complexo manejo e também pelo prazo para se concluir os resultados, atrelados à dissertação de mestrado, não foi possível estudar uma amostra maior.

Em relação às características das técnicas de FR, elas devem gerar fluxo nas vias aéreas; porém, de acordo com a fundamentação da literatura, esse fluxo não deve ser forçado, pois o aumento dessa velocidade pode levar a colapso dinâmico das vias aéreas e, como tal, ser configurado como um elemento limitante para detectar diferenças entre os grupos de técnicas de FR neste estudo.

O fato de os pacientes pertencerem a dois diferentes hospitais – sendo um da rede pública, e outro, da privada –, e apesar dos cuidados tomados nos critérios de inclusão, pode gerar questionamentos sobre possíveis vieses não controlados a respeito das procedências ou antecedentes de ordem genética, social, e condições de vida dos componentes da amostra.

Implicações clínicas

Houve uma evolução positiva no estudo da fisiologia e mecânica respiratória dos lactentes, logo as técnicas aplicadas a essa população se tornaram mais eficazes, e, quando bem indicadas, são toleradas. Essas técnicas não promovem efeitos adversos e reduzem o desconforto respiratório.

5 Conclusão

A FR se mostrou mais eficaz na redução do escore clínico do que a aspiração das vias aéreas. Nos diversos momentos da avaliação dos lactentes, tanto na admissão quanto na avaliação posterior de 48 horas, houve melhora do escore clínico sem efeitos adversos ou ingressos na unidade de terapia intensiva e necessidade de qualquer tipo de suporte ventilatório. Dessa forma, sugere-se que a FR deva ser recomendada no tratamento desses lactentes.

Referências

Fisher GB, Teper A, Colom AJ. Acute viral bronchiolitis and its sequelae in develop country. Pediatr Respir Rev 2002 Dec;3(4):298-302.

Bordley WC, Viswanathan M, King MV, Sutton SV, Jackman AM, Sterling, MD, Lohr KN. Diagnosis and Testing in Bronchiolitis. A Systematic Review. Arch Pediatr Adolesc Med. 2004;158:119-26.

Postiaux G. Fisioterapia Respiratória Pediátrica. O tratamento guiado pela ausculta pulmonar. Porto Alegre: Artmed; 2004.

Bohe L, Ferrero ME, Cuestas E, Polliotto L, Genoff M. Indications of conventional chest physiotherapy in acute bronchiolitis. Medicina de Buenos Aires 2004;64(3):198-200.

Nicholas KJ, Dhouieb MO, Marshal TG, Edmunds AT, Grant MB.An evaluation of chest physiotherapy in the management of acute bronchiolitis. Changing clinical practice. Physiotherapy 1999;85(12):669-74.

Webb CSM, Martin JA, Cartlidge PHT, Gyk N, Wrigth AN. Chest Phyotherapy in acute bronchiolitis. Arch Dis Child. 1985;60:1078-9.

Gorincour G, Dubus JC, Petit P, Najean-Bourliere B, Devred P. Periosteal reaction: did you think about chest physical therapy?. Arch Dis Child. 2004; 89:1078-9.

Chanelière C, Moreux N, Pracros JP, Bellon G, Reix P. fractures costales au cours des bronchiolites aigües virales: à propos de 2 cas. Archives de Pédiatrie 2006;13:1410-12.

Narbonne FB, Daoud P, Castaing H, Rousset A. Efficacité de la kinésithérapie respiatoire chez des enfants intubés ventilés atteints de bronchiolite aiguë. Archives de Pédiatrie. 2003;10:1043-7.

Postiaux G, Dubois R, Marchand E, Demay M, Jacquy J and Mangiaracina M. Effets de la kinésithérapie respiratoire associant expiration lente prolongée et toux provoquée dans bronchiolite du nourrisson. Kinesither Rev. 2006;(55):35-41.

Feltrim MIZ, Parreira V F. Consenso de Lyon 1994-2000. Fisioterapia Respiratória; 2001.

Postiaux G, Ladha K ,Lens E. Proposition d'une kinésithérapie respiratoire confortée par l'équation de Rohrer. Application au nourrisson broncho-obstructif. Ann Kinésithér. 1995;22(8):343-56.

Conférence de consensus sur la prise en charge de la bronchiolitis du nourrisson. Paris, sept 2000. Arch Pediatr. 2001;8(Suppl.1):1-196.

Patel H, Platt R, Lozano JM and Wang EEL. Glucocorticoids for acute viral bronchiolitis in infants and young children. In: the Cochrane Library, Issue 3; 2004.

Meissner HC. Uncertainty in the Management of viral lower respiratory tract disease. Pediatrics. 2001;108:1000-3.

Zhang L, Ferruzzi E, Bonfanti T et al. Long and short-term effect of predinisolone in hospitalized infants with acute bronchiolitis. J Pediatr Child Health. 2003;39:548-51.

Wohl MEB, Chenick V. Treatment of acute bronchiolits. N Engl J Med. 2003;349:82-3.

Plint AC, jonhson DW, Patel H, Wiebe N, Correl R, Brant R et al. Epinephrine and dexamethasone in children with bronchiolitis. N Engl J Med. 2009;360:2079-89.

Subcommitee on Diagnosis and Management of Bronchiolitis. Diagnosis and Management of Bronchiolitis. Pediatrics. 2006;118;1774-93.

Zorc JJ, Hall CB. Bronchiolitis: recent evidence on diagnosis and management. Pediatrics. 2010;125(2):342-9.

Wang EEL, Milner RA, Navas L and Maj H. Observer agreement for respiratory signs and oximetry in infants hospitalized with lower respiratory infections. Am Rev Respir Dis. 1992;145:106-9.

Gadjos V, Beydon N, Bommenel L, Pellegrino B, Pontual L, Bailleux S, Bouyer J. Inter-Observer Agreement between physicians, nurses and respiratory therapists for respiratory clinical evaluation in bronchiolitis. Pediatric Pulmonology. 2009:44:754-62.

Sarrell EM, Tal G, Witzling M, Someck, Sion H, Cohen H A, Mandelberg A. Nebulized 3% hypertonic saline solution treatment in ambulatory children with viral bronchiolitis decreases symptoms. Chest. 2002;122:2015-20.

Beck R, Elias N, Shoval S, Tov N, Talmon G, Godfrey S, Bentur L. Computerized acoustic of treatment efficacy of nebulized epinephrine and albuterol in RSV bronchiolitis. BMC Pediatrics. 2007;7:22.

Mandelberg A, Tal G, Witzling M, Someck E, Houri S, Balin A, Priel IE. Nebulized 3% hypertonic saline solution treatment in hospitalized infants with viral bronchiolitis. Chest. 2003;123:481-7.

Bellon C. Bronchiolitis aiguë. Histoire naturelle. Arch Pédiatr. 2001;8 Suppl.1:S31-38.

Gajdos V, Katsahian S, Beydon N, Abdie V, Pontual L, Larrar S, et al. Effectiveness of chest physiotherapy in infants hospitalized with acute bronchiolitis: A multicenter, randomized, controlled Trial. Plos medicine. 2010;7(9)1-12.

Postiaux G, Lens E. De ladite Accélération du Flux Expiratoire…où forced is fast (Expiration Technique-FET). Ann Kinésithér. 1992;19(8):411-27.

Mc Carren B, Alison JA and Herbert RD. Manual Vibration increase rerspiratory flow rate via increased intrapleural pressure in healthy adults: an experimental study. Austr J Physiother. 2006;52:267-71.

Perrota C, Ortiz Z, Roque M. Chest Physiotherapy for acute bronchiolitis in pediatric patients between 0 and 24 months old. Cochrane database Syst review. 2005 Apr 18;(2):CD004873

Uzawa Y, Yamaguti Y. Change in lung mechanics during application of chest physiotherapy techniques. Journal of the Japanese Physical therapy Association. 1998;25:222.

Postiaux G. Quelles sont les techniques de désencombrement bronchique et des voies aériennes supérieures adaptées chez le nourrisson ? Rapport d'expertise Conférence de Consensus sur la Bronchiolite du Nourrisson. Paris 21 septembre 2000. Arch Ped. 2001;8 Suppl. 1:S117-25.

Rabette PS, Stocks J. Influence of volume dependency and timing of airway occlusion of the Hering – Breuer reflex in infants. J Appl Physiol. 1998:85(6):2033-9.

Hassan A, Gossage J, Ingram D, Lee S and Milner AD. Volume of activation of the Hering- Breuer inflation reflex in the newborn infant. J Appl Physiol. 2001:90;763-9.

Schechter MS. Airway clearance aplications in infants and children. Respir Care. 2007;52:1382-91.

Gerhardt T, Bancalari E. Chest Wall Compliance in full-term and premature infants. Acta Pediatr Scan. 1980;69:359-64.

Davis GM, Coater AL, Papageorgiou A, Bureau MA. Direct Measurement of static chest wall compliance in animal and human neonates. J Appl Physiol. 1988;65:1093-8.

Mansbach JM, Clark S, Christopher NC, Lovechio F, Kunz S, Acholonu U and Camargo CA. Prospective Multicenter Study of bronchiolitis: Predicting Safe Discharges from the emergency department. Pediatrics. 2008;121:680-8.

Bajaj L, Turner CG, Bothner J. A randomized Trial of home oxygen therapy from the emergency department for acute bronchiolitis. Pediatrics. 2006;117:633-40.

Gavriely N, Shee TR, Cugell DW, Grotberg J. Flutter in flow-limited collapsible tubes as a mechanism for generation of wheezes. J Appl Pysiol. 1989;66 (5):2251-61.

Frey U, Jackson AC, Silverman M. Differences in airway wall compliance as a possible mechanism for wheezing disorders in infants. Eur Respir J. 1998;12:136-42.

6619

A HANSENÍASE NO CONTEXTO FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO

LEPROSY IN FAMILY CONTEXT: A CASE STUDY

Natália Ribeiro Barbosa
Graduada em Enfermagem – Uninove
nanarbarbosa@hotmail.com

Rosângela Elaine Minéo Biagolini
Doutoranda pela Escola de Enfermagem – USP
Professora do Departamento de Ciências da Saúde – Uninove
Enfermeira da Prefeitura do Município de São Paulo

Resumo

A hanseníase é uma doença crônica infecciosa causada pelo *Mycobacterium leprae*, de evolução lenta, manifestando-se por sintomas dermatoneurológicos. O estigma é um fenômeno real relatado desde a antiguidade, afetando a vida dos doentes em muitos aspectos. Esta pesquisa, do tipo estudo de caso, foi realizada por meio de uma entrevista com um doente de hanseníase. Verificou-se a existência de fatores que dificultam a progressão do tratamento até a obtenção da cura, a saber: dificuldade de diagnóstico e de acesso ao serviço de saúde e falta de conhecimento sobre a doença. Evidenciou-se ainda uma possível falha de atendimento quanto à pesquisa de comunicantes e orientações sobre autocuidado. O doente relatou que conhecia o estigma da doença e que não sofreu discriminação da sociedade ou de seus familiares. Percebe-se que, apesar de lento, o processo para a redução do estigma está acontecendo. Há necessidade de ampliar as atividades educativas junto ao doente de hanseníase e seus familiares.

Palavras-chave: Estudo de caso. Família. Hanseníase. Transmissão.

Abstract

Leprosy is a chronic infectious disease caused by *Mycobacterium leprae*, a slow progression, manifested by dermatoneurological symptoms. Stigma is a real phenomenon reported since antiquity, affecting patients' lives in many ways. This is a case study research, conducted through an interview with a patient of leprosy. We verified the existence of factors that hinder the progression of treatment to obtain the cure: a difficult diagnosis and access to health public services and lack of knowledge about the disease. We demonstrated a possible failure even care about the search of contacts and guidance on self-care. The patient mentioned that he knew the stigma of the disease and that he did not suffer discrimination by society or family members. We had been observed that despite the slow process for reducing the stigma is going on. There is a need to expand the educational activities by the leprosy patients and their families.

Key words: Case study. Family. Leprosy. Transmission.

1 Introdução

A hanseníase parece ser uma das mais antigas doenças que acomete o homem. As referências mais remotas datam de 600 a.C. e procedem da Ásia que conjuntamente com a África podem ser consideradas o berço da doença[1].

A hanseníase é uma enfermidade crônica, proveniente de infecção causada pelo *Mycobacterium leprae* (bacilo de Hansen) que é um parasita intracelular, sendo a única espécie de micobactéria que infecta os nervos periféricos, especificamente as células de Schwann. Esse bacilo possui uma alta infectividade; no entanto, uma baixa patogenia, propriedades essas que não são em razão apenas de suas características intrínsecas, mas que também dependem, sobretudo, de sua relação com o hospedeiro e o grau de endemicidade do meio[1, 2].

A doença se caracteriza por ter evolução lenta, manifestando-se principalmente por sinais e sintomas dermatoneurológicos (lesões na pele e nos nervos periféricos, e principalmente nos olhos, nas mãos e nos pés), variando entre quatro formas: virchowiana, tuberculoide, indeterminada e dimorfa[1, 3].

Há ainda uma classificação operacional, para fins de tratamento, reunindo os doentes em dois grupos: os paucibacilares (com poucos bacilos e apresentam até cinco lesões de pele), incluindo nesses as formas indeterminada e tuberculoide; e os multibacilares (com muitos bacilos e apresentam mais de cinco lesões de pele) que abrange as formas dimorfa e virchowiana. Essa classificação é que define o tratamento[1, 3].

O domicílio é apontado como importante espaço de transmissão da doença, embora ainda existam lacunas de conhecimento quanto aos prováveis fatores de risco implicados, especialmente aqueles relacionados ao ambiente social. Destaca-se que a principal via de eliminação dos bacilos é a aérea superior, sendo também o trato respiratório a mais provável via de entrada do agente etiológico no corpo. No entanto, para que a transmissão do bacilo ocorra, é necessário um contato direto e prolongado com a pessoa doente não tratada[1, 4, 5].

Além das condições individuais, fatores relacionados aos níveis de endemia e a condições socioeconômicas desfavoráveis, assim como condições precárias de vida e de saúde e o elevado número de pessoas convivendo em um mesmo ambiente (contato intradomiciliar) influem no risco de adoecer[1, 5, 6].

Considera-se contato intradomiciliar toda e qualquer pessoa que resida ou tenha residido com o doente de hanseníase, nos cinco anos que precederam o aparecimento da doença. Entretanto, um fato importante a ressaltar sobre a hanseníase é que mesmo convivendo com doentes de formas contagiosas a maioria das pessoas não adoece. Estima-se que 90% das pessoas possuem defesas naturais contra o *Mycobacterium leprae*[1, 5, 6].

A hanseníase tem cura e seu tratamento é feito em nível ambulatorial desde a década de 50, o que foi possibilitado pelo surgimento da droga denominada Dapsona, em 1941, o primeiro antibacteriano eficaz no tratamento dessa enfermidade[6].

Em 2007, no Brasil, o coeficiente de detecção de casos novos foi 21,08/100.000 habitantes, e o coeficiente de prevalência, 21,94/100.000 habitantes. Observou-se durante o período de 2001 a 2007 uma maior ocorrência de casos nas regiões Norte e Centro-Oeste, seguido da região Nordeste. Nas regiões Sudeste e Sul foram registrados 9,75 casos/100.000 habitantes e 6,45 casos/100.000 habitantes, respectivamente[7]. Esses dados apontam que as regiões com mais baixos índices de desenvolvimento são identificadas, em sua maioria, como tendo uma maior incidência de hanseníase no Brasil. No Estado de Minas Gerais, verificou-se a incidência de 11,28 casos/100.000 habitantes, inferior a incidência da doença no Brasil[7].

O percentual de cura da região Sudeste é ligeiramente mais alto do que o das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sendo 86,3%, em 2006; e 84,0%, em 2007, ficando atrás apenas da região Sul[7].

Na hanseníase, o estigma é um fenômeno real sendo relatado desde a antiguidade, o que afeta a vida dos doentes nos seus aspectos físicos, psicológicos, sociais e econômicos. A doença traz um conjunto de fatores, tais como crenças, medos, preconceitos, sentimento de exclusão, atingindo a maioria dos doentes[6, 7, 8].

O estigma e o preconceito associados à doença ameaçadora e fatal do passado permanecem no imaginário da sociedade, remetendo os indivíduos ao tabu da morte e mutilação, trazendo grande sofrimento psíquico aos seus portadores com sérias repercussões em sua vida pessoal e profissional. Tais sentimentos tiveram origem a partir do isolamento social que envolveu a doença no passado, e nos dias atuais é evidenciado pelo claro preconceito em relação aos indivíduos portadores da moléstia, que preferem permanecer calados a respeito do diagnóstico e ocultar seu corpo, na tentativa de esconder a enfermidade, para evitar a rejeição e o abandono[6, 9].

A exclusão, o medo, o preconceito e a discriminação se encontram enraizados na construção social da hanseníase, e são fatores que nos dias atuais causam dificuldades ao doente no enfrentamento da doença e no convívio com os demais. O sistema de saúde necessita, portanto, não só curar o paciente, mas também resgatar sua autoestima, recuperar vínculos e reintegrá-lo à sociedade[10, 11].

No contexto familiar, ocorre uma espécie de reclusão da família inteira por conta do diagnóstico de hanseníase de um de seus membros. É como se toda ela estivesse acometida da mesma doença e, portanto, padecendo dos mesmos preconceitos, o que, muitas vezes, leva a exclusão do doente na própria família.

Pretende-se com este trabalho contribuir para o desenvolvimento de um corpo de conhecimento próprio em enfermagem, relacionado à problematização da hanseníase no espaço intradomiciliar.

2 Objetivo

Identificar por meio de um estudo de caso a repercussão da hanseníase no contexto familiar.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa tipo estudo de caso. O estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Supõe-se com esse procedimento que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um caso[12].

Este trabalho foi realizado com um doente de hanseníase que ingressou em um programa social desenvolvido por uma instituição filantrópica [1], que atende preferencialmente, mas não exclusivamente famílias de pacientes com hanseníase, na cidade de São Sebastião do Paraíso (MG). A família em questão participa desse programa há aproximadamente 20 anos, período em que foi diagnosticada a doença no patriarca.

A escolha desse paciente deve-se ao fato de ele ter apresentado uma recidiva e por existir casos secundários no núcleo familiar, duas filhas foram diagnosticadas com hanseníase; uma foi diagnosticada há dez anos; e a outra, há um ano, esta última ainda se encontra em tratamento.

A coleta de dados foi realizada no domicílio do paciente, por meio de entrevista gravada para a qual seguiu um roteiro contendo perguntas norteadoras (Anexo I), posteriormente a entrevista foi transcrita para análise.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Nove de Julho, sob número 384608/10. Após sua aprovação, e diante da anuência do doente de hanseníase em conceder a entrevista, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e solicitada a assinatura do entrevistado, em consonância com a Resolução 196/96 que normatiza a pesquisa com seres humanos.

4 Relato do caso clínico

O. O. S, 57 anos, pardo, do sexo masculino, analfabeto, trabalha como lavrador há quarenta anos e realiza esporadicamente trabalho como pedreiro, é casado, natural de Campina Grande (PB), reside na zona rural de São Sebastião do Paraíso (MG) há quarenta e um anos com sua esposa. Tem dois filhos com a primeira esposa já falecida; e com a atual, sete; porém, só dois residem com ele em casa de alvenaria com seis cômodos. Os outros cinco filhos estão vivos, constituíram família e residem em outro local. Entre esses filhos que não residem com o casal, estão duas filhas que foram diagnosticadas com hanseníase. Refere ser tabagista (faz uso de cachimbo) e ter sido etilista no passado.

A família reside em uma chácara no bairro Veneza, situada na zona rural da cidade onde seus membros atuam como apanhadores de café. Além de se deslocar para receber a ajuda oferecida pela instituição, o paciente se deslocava também uma vez por mês à Unidade Básica de Saúde (UBS) da cidade para realizar o tratamento.

O senhor O.O.S. descobriu ser doente de hanseníase há aproximadamente 20 anos. Relata que inicialmente os sintomas se manifestaram por caroços nos membros superiores e inferiores, dormência e fortes dores de cabeça. Não apresenta incapacidades físicas ou complicações neurais. Não menciona ter nenhum tipo de internação ou ter sofrido processos cirúrgicos, refere ter também doença de Chagas e realizar tratamento ambulatorial.

Em relação à história familiar relata não saber as causas de falecimento de seu pai, sendo sua mãe ainda viva, também não sabe sobre as condições de saúde de seus irmãos. Refere desconhecer antecedentes familiares de hanseníase.

5 Discussão

Ao confrontarmos a história de vida do paciente, percebeu-se que sua situação socioeconômica é precária. Residia com nove filhos em uma casa pequena na zona rural na época em que se deu o primeiro diagnóstico da doença, não pôde frequentar a escola, atualmente realiza trabalho braçal. Justificou sua situação escolar, declarando: "Eu fui pra escola só dois dias, porque o meu pai faleceu quando eu tinha 12 anos e eu tive que trabalhar pra sustentar os meus irmãos."

Sabe-se que todas as situações de pobreza, desnutrição, alto índice de ocupação nas moradias e outras infecções simultâneas podem favorecer o desenvolvimento e a propagação da hanseníase[1]. Essa situação é relatada pelo entrevistado: "Sou eu que sustento a família, necessidade a gente passa, mas grande assim também não, eu recebo pelo trabalho, não tenho salário essas coisas […]".

O participante nesta pesquisa é tabagista (faz uso de cachimbo) e refere ter sido etilista no passado, conforme suas palavras: "Eu fumo desde os 19 anos, mas

1 Centro Espírita fundado em 1991, sua sede fica no Estado de Minas Gerais, na cidade de São Sebastião do Paraíso. Entre suas atribuições está o estudo, a prática e a difusão do Espiritismo, a assistência social aos hansenianos e suas famílias e a prática da caridade.

agora eu fumo cachimbo, faz uns 30 anos que eu fumo só cachimbo e de álcool nada, porque antes eu bebia e via que a bebida não me deixava bem, eu ficava bravo."

O paciente relata que o primeiro diagnóstico se deu há aproximadamente 20 anos e que mesmo sabendo seu diagnóstico demorou quatro meses para iniciar o tratamento, uma vez que era preciso realizá-lo em outra cidade. Após a primeira descoberta o paciente realizou o tratamento durante dois anos. Sobre esse período relata:

> Eu descobri que tinha a doença há uns 20 anos, porque me deu… aí eu procurei o médico aqui em Paraíso, ele falava que era alguma inflamação e me dava injeção, mas só piorava, então eu procurei o hospital de Franca e lá eles me atenderam […]
>
> Às vezes faltava jeito de ir pra Franca e lá instituição eles mesmo falavam: está aqui a passagem, e eu não queria, mas não tinha jeito de eu ir e eles estavam sempre presente.

Percebe-se aqui dois problemas: a dificuldade de diagnóstico e o acesso ao serviço de saúde, uma vez que a cidade de Franca fica em outro estado, distante da cidade de origem do paciente.

Há algumas teorias que podem explicar o diagnóstico tardio, a saber: o estigma da hanseníase, a percepção de estar doente, o conhecimento sobre a doença, a baixa resolutividade do serviço ou, muitas vezes, o fato de o serviço de diagnóstico estar localizado principalmente em centros urbanos[13].

O entrevistado relatou a dificuldade de melhora dos sintomas e a falta de esclarecimentos sobre a origem de seus sintomas, situação essa que o levou a sentir necessidade de procurar outro serviço de saúde à procura de um melhor diagnóstico. Percebe-se, portanto, uma dificuldade de acesso ao serviço de saúde, para a realização tanto do diagnóstico como do tratamento.

Nas últimas décadas, o controle da hanseníase tem passado por vários períodos de avaliação e reformulação. A mais recente reformulação, instituída Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2000, prevê a eliminação da hanseníase como problema de saúde pública, para tanto objetiva redução em sua prevalência. A OMS também salienta que para tal diminuição ser efetiva é necessária a descentralização das atividades e serviços de saúde ligadas ao diagnóstico e tratamento da doença[14].

O senhor O. O. S. apresentou uma recidiva da doença há um ano, e realizou o tratamento durante um ano e dois meses, tendo obtido a alta completa. Sobre o assunto declara: "Mas eu só comecei a tratar uns 4 meses depois de ter descoberto, aí eu tratei lá durante 2 anos, quando deu a doença de novo eu tratei aqui, porque aí eu tinha uma carta do médico de Franca, aí eu tratei durante 1 ano e 2 meses."

A meta de redução da prevalência da hanseníase estabelecida pela OMS levou o Brasil a criar um Programa Nacional de Hanseníase, sendo o processo de descentralização dos serviços de saúde delegado como responsabilidade ao nível municipal. Essa medida fez com que aumentasse o acesso da população aos serviços, melhorando a vigilância e monitoramento e realizando atividades de promoção e integração[14].

O tratamento do paciente com hanseníase é fundamental para curá-lo interrompendo a cadeia de transmissão da doença, sendo, portanto, essa ação estratégica no controle da doença. Percebe-se que, no caso do senhor O. O. S., o primeiro tratamento, o acesso ao serviço e saúde, bem como o diagnóstico não foram adequados. No tratamento mais recente parece ter havido maior facilidade no acesso, o que pode ser reflexo dessa política estabelecida mais recentemente.

No tratamento, faz-se uso de um esquema-padrão poliquimioterápico de acordo com a classificação operacional do doente; se paucibacilar, o critério de alta ocorre em até nove meses; e se multibacilar, em até dezoito meses. Assim, o paciente que completar o tratamento não deverá mais ser considerado como um caso de hanseníase, mesmo que permaneça com alguma sequela da doença[5].

Anos após o paciente ter completado o seu primeiro tratamento e obtido alta por cura, ele relatou apresentar novamente caroços nos braços e pernas, pele dormente, dores nos membros, cefaleia e dores de estômago. Tão logo identificou os mesmos sintomas, anteriormente apresentados, procurou assistência médica. Segundo seu relato: "Curou da primeira vez, mas depois voltou […] Quando voltou eu fui rápido no médico e disse que estava sentindo a mesma coisa de antes e então começou o tratamento de novo, porque lá eles fazem teste, exame né […]".

Recidiva é quando um indivíduo apresenta sinais de atividade clínica da doença, após a alta por cura, sendo a maior causa o tratamento inadequado ou incorreto. Usa-se o critério de número de lesões clinicamente detectáveis para separar a hanseníase paucibacilar da multibacilar, mas esse critério pode nem sempre ser o correto, pois indivíduos tratados como paucibaliar podem ter melhora parcial durante o tratamento e tempos e, até anos depois, desenvolverem lesões generalizadas multibacilares[15]. Esse comportamento da doença pode por, muitas vezes, ser de entendimento difícil para o doente, como se observa nos comentários do paciente analisado:"Mas eu não pensei que o remédio que eu tomei da primeira vez estava errado e por isso voltou, porque eu tomei o mesmo remédio da segunda vez né […]".

É necessário seguir os critérios estipulados para o diagnóstico correto da recidiva, pois, repetidas vezes, torna-se difícil distinguir a recidiva da reação hansênica que também pode ocorrer após a cura. Para tanto, é preciso associar exames clínicos e laboratoriais a fim de melhorar o diagnóstico diferencial entre recidiva e quadro reacional, além de procedimentos de vigilância de contatos familiares[1, 16].

O senhor O. O. S. apresentou dois casos secundários de hanseníase na família. Duas filhas foram diagnosticadas, sendo uma delas diagnosticada aproximadamente dez anos após o diagnóstico do pai. Ela realizou o tratamento e obteve cura. Uma segunda filha teve o mesmo diagnóstico há cerca de um ano e encontra-se em tratamento. Segundo relato do pai: "Duas meninas minhas tiveram, uma já terminou o tratamento e a outra está fazendo ainda."

Sabe-se que a transmissão se dá entre pessoas, e que se um doente apresenta a forma infectante (multibacilar), estando sem tratamento elimina o bacilo pelas vias respiratórias, podendo assim transmiti-lo para outras pessoas suscetíveis. No entanto, para que a transmissão ocorra é necessário manter um contato direto e prolongado com a pessoa doente em ambiente fechado, com pouca ventilação e ausência de luz solar[1].

Por esse motivo, em casos de hanseníase é muito importante a pesquisa dos comunicantes domiciliares. Esse procedimento é indicado para todas as pessoas que residem ou residiam com o doente nos últimos cinco anos. Uma das medidas de controle é a vacina BCG em duas doses para todos os indivíduos que tenham contato com o portador de hanseníase e que não estejam doentes, como forma de prevenção[1].

O participante neste estudo relatou que ocorreu a convocação de seus familiares para a realização de pesquisa dos comunicantes; porém, em nenhum deles foram realizadas as doses de BCG preconizadas para a prevenção da doença. O senhor O. O. S. refere que quando obteve o primeiro diagnóstico tomou uma vacina, o que não é indicado para o doente de hanseníase, pois o doente deve realizar o tratamento poliquimioterápico. O paciente fez a seguinte declaração sobre seu tratamento inicial:

> Eu tomei uma vacina quando comecei o tratamento, mas ninguém da minha família tomou, não que eu me lembre… […] O médico chamou a minha família inteira para fazer exames quando descobriu que eu tinha, aí não deu nada, mas depois de uns 10 anos que apareceu nas minhas duas meninas, e uma há 1 ano, ela tem 29 anos e a outra tem 23 anos, acho que já fazia tempo que tinha a doença né, só que não sabia.

Muito embora, não seja possível precisar que vacina foi administrada no senhor O. O. S., pode-se questionar a não vacinação dos contatos domiciliares, comprovadamente eficaz para o controle da doença.

Fantasias, mitos e dúvidas referentes à evolução e contágio da doença são manifestadas pelo doente. O medo da morte, o medo das deformidades físicas, de ter que ficar isolado dos familiares para não contaminá-los, revela que o paciente não tinha esclarecimento sobre a hanseníase, o que, por vezes, agrava o estigma. O participante faz a seguinte declaração de sua descoberta da doença:

> Quando eu descobri da primeira vez que eu tinha a doença, eu nunca tinha ouvido falar, agora eu sei mais ou menos […] O médico só falou que não é coisa do outro mundo, que qualquer um podia ter, que se eu não tratasse aí podia pegar […]
>
> Quando eu descobri eu pensei que era melhor chegar em casa e separar da família né, ficar em um canto sozinho, como eu não conhecia, porque eu tive medo deles ficarem doentes né, porque eu pensei em ficar afastado pra não prejudicar ninguém da família, porque era muito triste o que eu sentia, doía até os ossos, eu não queria que nenhum deles ficassem doentes é muito triste e doloroso.
>
> Eu perguntei pro médico se passava pra alguém, ele disse que passa se não tratar, mas eu acho que a hanseníase vem e fica escondida né, e quando ela sai já está passada aí atrapalha pra tratar né."

Identifica-se que o conhecimento dos portadores de hanseníase sobre a doença acaba se manifestando como sua própria experiência vivenciada ou mesmo a definição rudimentar e estigmatizada que a persegue desde os tempos passados[17].

O paciente opina sobre as possíveis causas para o surgimento da doença, e a relaciona às precárias situações de vida experienciadas por ele, como segue:

> Eu sabia que tinha gente que tinha porque eu trabalhei no circo e ficava sabendo, aí nessa época eu dormia mal, no relento, passava muita coisa né, como não tive outro problema então eu acho que foi tudo o que eu passei que desencadeou esse problema, dormia na lona, era novo né, não estava nem aí, tinha que ganhar dinheiro né […]

Apesar de conhecer o estigma da doença e de ter expressado o desejo de se separar de sua família após saber seu diagnóstico, o relato do paciente mostra que não houve preconceito ou segregação familiar em decorrência de sua doença.

> Eu sei que tem muita gente que discrimina, tem família que não gosta [...] Quando eu pensei em separar da família a minha mulher falou que por isso não, não pode ficar afastado, nós vamos procurar um recurso [...] Mesmo quando as minhas meninas ficaram doentes eles aceitaram né, porque é uma coisa que a gente não pode correr.

O estigma ligado à hanseníase ocorre desde tempos imemoráveis, sendo por isso uma condição complexa, que exige um processo gradativo de mudança através dos anos. Nesse sentido, muitas ações foram e ainda estão sendo desenvolvidas com o objetivo de amenizar esse estigma. Uma dessas ações foi a mudança do nome lepra para hanseníase, mas nem todos os países adotaram essa nomenclatura. O Brasil teve a iniciativa pioneira de substituir oficialmente o termo lepra por hanseníase, contribuindo para a redução do preconceito e o estigma que envolve a doença[17].

O doente faz comentários, conforme exposto a seguir, sobre suas relações sociais e com a equipe de saúde, que mostram não ter havido preconceito ou discriminação.

> Eu fui bem recolhido pelos médicos, não mudou nada com relação a minha família, os colegas ou no trabalho [...] Ah, eu já conhecia o trabalho da instituição [instituição espírita que dá apoio material ao doente] e todo o tempo ela me apoiou, me deu muita força, eu ia sair de casa depois que descobri que tinha a doença pra não prejudicar a família e lá me deram muita força e disseram que se eu precisar estaria às ordens.

Outro fator importante no tratamento do doente de hanseníase é a orientação e o incentivo ao autocuidado. O autocuidado refere-se a procedimentos, técnicas e exercícios realizados para prevenir incapacidades ou evitar que elas piorem, tais como lubrificar olhos e nariz, proteger-se do sol, hidratar mãos e pés. Ter cuidado ao manusear objetos cortantes ou extremamente quentes, pois algumas estruturas corporais são mais facilmente acometidas, como a face – os olhos e o nariz –, as mãos e os pés. Assim, qualquer esforço para prevenir e tratar incapacidades e deformidades físicas precisa ser realizado, pois ajuda a pessoa a se manter inserida e atuante na família, no trabalho e na comunidade [18].

O paciente refere ter recebido algumas orientações, mas muitos cuidados que ele mantinha vinham de sua própria intuição. Isso aponta para uma falha em relação às orientações dadas pela equipe de saúde referentes aos procedimentos de autocuidado, ou pode indicar também uma dificuldade de entendimento do paciente em relação a essas condutas. O paciente faz a seguinte declaração sobre seu procedimento de autocuidado:

> Antes de descobrir que eu tinha a doença eu ficava no sol e me sentia muito mal, então quando comecei a fazer o tratamento eu evitava de ficar no sol [...] O médico me disse que não podia é ficar descalço, mas como às vezes eu não sentia a pele né, eu pegava panela quente e nem sentia, então eu olhava todo dia os pés e as mãos, tomava muito cuidado.

6 Conclusão

Por meio dos relatos do senhor O. O. S. percebe-se a existência de fatores que dificultam a progressão do tratamento até a obtenção da cura. A dificuldade de diagnóstico é um desses fatores, visto que está associada ao acesso aos serviços de saúde.

O paciente identificou a dificuldade de melhora inicial dos sintomas e falta de esclarecimentos dos médicos sobre a origem deles. Sendo necessária a procura de outro serviço de saúde, por ocasião do seu primeiro tratamento, fora de sua cidade para realização do diagnóstico e tratamento. No entanto, em um segundo tratamento parece ter havido uma melhoria no acesso ao serviço de saúde, o que pode ser reflexo da descentralização do serviço e a melhora na vigilância da doença, enquanto proposta melhor elaborada de um programa de controle da doença.

A pesquisa dos contatos do paciente, ou seja, seus familiares, foi referida; no entanto, nenhum deles recebeu as doses de vacina BCG preconizada para a prevenção da doença. Isso pode evidenciar uma falha de atendimento do serviço de saúde.

Identificou-se ainda a falta de conhecimento sobre a doença, que reforça seu estigma e pode contribuir para a manutenção do preconceito em relação à enfermidade.

O relato do paciente mostra que não houve preconceito ou segregação familiar em decorrente de sua doença. O doente relata ainda de suas relações sociais e com a equipe de saúde, que demostram não ter havido preconceito ou discriminação.

Outro fator relatado pelo participante no estudo, relacionado a questões de educação em saúde, seria as ações de autocuidado que os portadores devem manter durante a realização do tratamento, ele refere ter recebido algumas orientações, mas muitos cuidados que mantinha vinham de sua própria intuição, o que demonstra uma falha em relação às orientações dadas pela equipe de saúde, desconhecimento em relação à doença e aos procedimentos de autocuidado, ou dificuldade no entendimento das orientações.

O estudo deste caso remete a complexidade da abordagem da hanseníase no contexto familiar. Indica ainda a necessidade de ampliar as atividades educativas junto ao doente de hanseníase e seus familiares. Apontando ser necessária a ampliação da ação da equipe da saúde para a abordagem aos familiares e para as ações educativas relativas ao autocuidado.

Referências

1. Ministério da Saúde (Brasil). Guia Brasileiro de Vigilância Epidemiológica. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2002 [acesso em 2010 set 6]. Disponível em: portal.saude.gov.br/portal/saúde/profissional
2. Cole ST, Eiglmeier K Parkhill J, James KD, Thomson NR, Wheeler PR, et al. Massive gene dicay in the leprosy bacillus. New York. Nature 2001 [acesso em 2010 set 6].;409:1007-11. Disponível em: www.nature.com/nature/ journal/v409/n6823/full/4091007a0.html
3. Beiguelman B. Genética e hanseníase. São Paulo. Ciência & Saúde. 2002 [acesso em 2010 set 6]; 7:117-28. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1413-81232002000100011
4. Ministério da Saúde (Brasil). Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Hanseníase: descrição da doença. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2007; [acesso em: 2010 set 6]. Disponível em: portal.saude.gov.br/portal/saúde/profissional
5. Ministério da Saúde (Brasil). Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia para o Controle da hanseníase. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002; [acesso em 2010 set 6]. Disponível em: portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/guia_de_hanseniase.pdf
6. Edit ME. O mundo da vida do ser Hanseniano: sentimentos e vivências [Dissertação]. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2000; [acesso em 2010 set 6]. Disponível em: hansen.bvs.ilsl.br/textoc/teses/EIDT_LETICIA/PDF/EIDT_LETICIA.pdf
7. Ministério da Saúde (Brasil). Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Vigilância em Saúde: Situação Epidemiológica da Hanseníase no Brasil. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008; [acesso em 2010 set 6]. Disponível em: portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/boletim_ novembro.pdf
8. Edit LM. Ser Hanseniano: sentimentos e vivências. Porto Alegre. Hansenologia Internationalis 2004 [acesso em 2010 set 6]; 29(1):21-7. Disponível em: www.ilsl.br/revista/index.php/hi/article/view/286/265
9. Rufferty E. Curring the stigma of leprosy. Leprosy Review 2005 [acesso em 2010 set 6]; 76:119-26. Disponível em: www.kit.nl/ecache/FAB/ 24/155.pdf
10. Garcia JRL. Entre a "loucura" e a hanseníase: interfaces históricas das práticas e políticas instituídas. São Paulo. Hansenologia Internationalis 2001; [acesso em 2010 set 6]; 26(1):14-22. Disponível em: www.ilsl.br/revista/index.php /hi/article/viewFile/680/653
11. Baialardi KS. O estigma da hanseníase: relato de experiência em grupo com pessoas portadoras. Rio Grande do Sul. Hansenologia Internationalis 2007 [acesso em 2010 set 6]; 32(1):27-36. Disponível em: www.ilsl.br/revista/index.php/hi/article/viewFile/301/278;
12. Ventura MM. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Rio de Janeiro. Rev SOCERJ 2007 [acesso em 2010 set 13];20(5):383-6. Disponível em: sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf
13. Santos DCM dos, Nascimento RD do, Gregório VRN, Silva MRF da. A hanseníase e o seu processo diagnóstico. Hansen Int. 2007 [acesso em 2011 maio 1];32(1):19-26. Disponível em: http://www.ilsl.br/revista/index.php/hi/article/viemfile/300/276
14. Andrade V. A Descentralização das atividades e a delegação das responsabilidades pela eliminação da Hanseníase ao nível municipal. Boletim de Pneumologia Sanitária 2000 [acesso em 2011 maio 1];8(1). Disponível em: http://scielo.irc.pa.gov.br/pdf/bps/v8n1/v8n1ao7
15. Fleury, RN. Recidivas em hanseníase. Hansen Int 2006 [acesso em 2011 abr 20];31(1):5-6. Disponível em: http:// www. ilsl. Br /revista /index .php/ hi/ article/ view/12
16. Brito MFM, Gallo MEN, Ximenes RAA. O Retratamento por recidiva em hanseníase. Pernambuco. An Bras Dermatol. 2005 [acesso em 2011 abr 20];80(3):255-60. Disponível em: http://www.scielo.br/pdt/abd/v80n3a05.pdf

17. Nunes JM, Oliveira EN, Vieira NFC. Hanseníase: conhecimentos e mudanças na vida das pessoas acometidas. Rio de Janeiro. Ciênc. Saúde Coletiva [internet]. 2011 [acesso em 20 de abr 2011]; 16 supl.1. Disponível em: http://www.scielosp.org /pdf/csc/v16s1/a65v16s1.pdf

18. Ministério da Saúde (Brasil). Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Autocuidado em hanseníase: face, mãos e pés / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2010. [acesso em 2011 abr 20]; 72 p. : il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Disponívelem:http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/autocuidado_hanseniase_face_maos_pes.pdf

Roteiro semiestruturado para entrevista

Identificação

Nome:

Sexo: Data de Nascimento: Raça:

Profissão: Estado Civil:

Nº de filhos: Naturalidade:

Grau de escolaridade:

Tabagismo:

Etilismo:

Situação de moradia (como é a residência? Numero de cômodos, alvenaria, madeira, número de pessoas por cômodo)

Situação financeira (rendimento mensal familiar):

História da doença

Quando se deu o diagnóstico:

Início do primeiro tratamento:

Início do segundo tratamento:

Início do terceiro tratamento:

A respeito da hanseníase:

Quando avisaram que o senhor estava com hanseníase, pela primeira vez, o senhor sabia o que era a doença?

E agora o senhor sabe o que é a doença?

Alguém de sua família teve hanseníase antes do senhor saber que tinha? Quem?

Alguém de sua família teve hanseníase após o senhor saber que a tinha? Quem?

Como o restante da família reagiu ao saber que havia mais alguém da família com a doença?

A respeito do diagnóstico:

Por que o senhor procurou o serviço de saúde da primeira vez que fez o diagnóstico de hanseníase?

O que sentiu ou pensou quando lhe disseram que o senhor tinha hanseníase?

A respeito do convívio familiar e social:

Quando o senhor ficou sabendo que tinha hanseníase e contou para sua família, como eles reagiram?

O senhor sentiu que houve mudança no relacionamento com seus familiares?

No trabalho e no convívio com amigos, houve mudanças no relacionamento? O que mudou?

O senhor ou seus familiares foram orientados sobre as medidas de prevenção da doença

Seus familiares receberam a vacina BCG?

A respeito do autocuidado

O senhor recebeu alguma orientação da equipe de enfermagem e/ou médico com relação aos cuidados que deve ter com o seu corpo? Como, por exemplo: o uso de protetor solar, o uso de chapéu para proteger do sol, e outros?

Lavar os olhos frequentemente, molhar as narinas quando estiverem muito secas?

E quanto aos cuidados com as mãos e pés? O senhor foi orientado a proteger as mãos e os pés se for manusear água quente, martelos e pregos?

O senhor foi orientado a inspecionar/vigiar os dedos das mãos e dos pés para verificar se tem algum machucado?

O senhor gostaria de dizer alguma outra coisa?

Anexo I

6628

A IMPORTÂNCIA DO ENFERMEIRO EDUCADOR JUNTO A CUIDADORES DE IDOSOS PORTADORES DE DOENÇAS CRÔNICO-DEGENERATIVAS

THE IMPORTANCE OF THE EDUCATOR NURSE FOR CAREGIVERS OF THE ELDERLY WITH CHRONIC DISEASE

Alexandra Cristina Santos Martins
Graduada em Enfermagem – Uninove.
xanda.enf@hotmail.com

Leandro Aparecido de Lima
Enfermeiro Especialista em Cardiologia e Docente da diretoria de saúde – Uninove.
leandro.lima@uninove.com

Resumo

O crescimento da população idosa mundial e, sobretudo da brasileira, trouxe como consequência o aumento das doenças crônico-degenerativas, entre elas, as doenças de Alzheimer e Parkinson, as quais são as mais causadoras de dependência nos idosos, tornando-os incapacitados para seu autocuidado e dependentes de terceiros. Neste trabalho, teve-se como objetivo descrever a importância do enfermeiro educador junto aos cuidadores de idosos dependentes portadores de doenças crônico-degenerativas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva de caráter exploratório, por meio de revisão bibliográfica dos últimos cinco anos. Assim, verificou-se que a participação do enfermeiro no processo educativo é fundamental na contribuição da qualidade de vida do cuidador e do indivíduo cuidado.

Palavras-chave: Cuidadores. Doença de Alzheimer. Doença de Parkinson. Educação em saúde. Enfermagem.

Abstract

The growth of the world's elderly population and, above all, Brazil's, has brought as a consequence an increase of chronic-degenerative diseases, among them Alzheimer's and Parkinson's, which are the chief causes of dependency in the elderly, turning them incapable of caring for themselves and dependent on others. The aim of this study was to describe the importance of educator nurses' working with caregivers of dependent elderly individuals with chronic-degenerative diseases. A descriptive research of exploratory nature was conducted through a bibliographic review of the last five years. It became evident that the participation of nurses in the educational process is crucial in contributing to the quality of life of caregivers and those receiving care.

Key words: Alzheimer's disease. Caregivers. Health education. Nursing. Parkinson's disease.

1 Introdução

O crescimento da população idosa mundial tem sido foco de vários estudos e traz à tona muitos debates que viabilizam novas propostas de soluções das problemáticas[1]. A transição demográfica prevê que no ano de 2025 o Brasil ocupará o sexto lugar entre os países com maior quantidade de idosos. Esse aumento é proveniente de avanços tecnológicos na geriatria, que, juntamente com a queda da natalidade, está proporcionando mudanças no perfil demográfico dos povos[2, 3]. Segundo a Política Nacional de Saúde do Idoso[4], são consideradas pessoas idosas aquelas com idade igual ou superior a 60 anos.

O crescimento da população idosa ocasionou o aumento das doenças crônico-degenerativas, entre elas, as doenças de Alzheimer e Parkinson, as quais são as mais causadoras de dependência nos idosos[5]. Ambas exigem a presença constante de um cuidador, podendo ser esse formal ou informal[6]. O enfermeiro como educador junto aos cuidadores empenha-se em orientar sobre os cuidados que devem ser estabelecidos, de maneira que tais cuidados promovam a redução de danos que possam ocorrer tanto nos cuidadores quanto nos pacientes cuidados. Os cuidadores de idosos executam tarefas estressantes e exaltantes, que podem acarretar em desgaste de sua saúde física, emocional e social, visto que cuidar de um idoso dependente implica na prestação de assistência diferenciada, a qual requer informações de caráter educativo, contribuindo assim na qualidade de vida para ambos[7].

Objetivo

Neste estudo, objetiva-se descrever a importância do enfermeiro educador junto a cuidadores de idosos portadores de doenças crônico-degenerativas.

2 Metodologia

Para realizar este estudo descritivo de caráter exploratório, foi efetuada uma revisão bibliográfica da literatura sobre o enfermeiro educador em relação aos cuidadores de idosos portadores de doenças crônico-degenerativas. Segundo Marconi e Lakatos[8], as pesquisas bibliográficas têm como objetivo o levantamento de dados sobre o assunto escolhido. Neste trabalho, serão utilizados publicações e estudos sobre o tema. Ressaltando que a pesquisa bibliográfica não é apenas uma repetição do que já foi dito ou escrito, mas a possibilidade de examinar um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a uma nova conclusão. Foram realizadas buscas nas bases de dados nacionais e internacionais como Lilacs, SciELO, CAPES, Medline, PubMed, material da internet, na biblioteca digital da Universidade de Campinas – UNICAMP (SP), livros em acervo da biblioteca da Universidade Nove de Julho – UNINOVE –, na qual foram realizados levantamentos da produção científica, relacionado aos cuidadores de idoso dependente portador de doença-crônica degenerativa. O período pesquisado na base de dados foi do ano de 2005, ao atual, 2010. A busca do material foi realizada no período de fevereiro a outubro de 2010. Assim, realizou-se uma busca sobre a literatura específica do enfoque temático, seguindo como critério de exclusão artigos publicados antes de 2005. Selecionaram-se trabalhos nacionais, internacionais, livros e material da internet.

A escolha dos tópicos de revisão bibliográfica foi efetuada criteriosamente, considerando os seguintes itens: 1. transição demográfica no perfil da população idosa; 2. doenças crônicas degenerativas mais causadoras de dependência nos idosos; 3. definição de cuidadores formais e informais; 4. o enfermeiro como educador em saúde.

Doença de Parkinson e sua epidemiologia

A doença de Parkinson (DP) é uma enfermidade incapacitante, neurodegenerativa, progressiva e idiopática, podendo manifestar-se por meio da ação de neurotoxinas ambientais, produção de radicais livres, predisposição genética, envelhecimento cerebral, sendo raramente acometidas pessoas antes dos 50 anos. Devido ao envolvimento da degeneração de células produtoras de dopamina na substância nigra do cérebro, responsáveis pelas funções motoras e cognitivas, acarretando desordem progressiva do movimento[9].

É caracterizada principalmente pela presença de rigidez, tremor e bradicinesia, no início da doença, às vezes, aparecem tremores, outras vezes, há falta de mímica facial, diminuição do piscar, olhar fixo, a marcha fica cada vez mais difícil, com passos pequenos e em casos mais avançados, aumentam a velocidade da marcha para não cair, ou ainda, podem ficar parados, estáticos, com os movimentos voluntários lentos, diminuindo a capacidade inclusive de escrever, ficando com a letra micrográfica e a linguagem monótona, devido à existência da hipocinesia que é caracteriza por um déficit dos movimentos automáticos[10, 11, 12]. O tratamento consiste no uso de medicamentos, para a diminuição dos sintomas e, em alguns casos, cirurgias (estereotáxica), com atenção multiprofissional, envolvendo a fisioterapia, fonoaudióloga, nutrição e psicoterapia, apoio psicológico, orientação e apoio ao cuidador e tratamento sintomatológico, atentando para efeitos colaterais indesejáveis do medicamento e oferta de medicamentos que ofereçam a dopamina[13, 14].

A prevalência da doença de Parkinson varia de 150 a 200 casos por 100.000 habitantes, sendo a faixa etária mais acometida entre 50 e 70 anos, com pico aos 60 anos, cerca de 1% a 2% da população é afetada, a incidên-

cia é de 20 casos em 100.000 habitantes por ano, tendo discreta predominância no sexo masculino, afetando igualmente todas as raças. A incapacidade funcional produzida pela doença é comparável à causada pelos acidentes vasculares encefálicos. Quando essa doença acomete indivíduos com idade inferior a 40 anos é considerada parkinsonismo de início precoce, e quando acomete pessoas com idade inferior a 21 anos, considera-se parkinsonismo juvenil. Com uma sobrevida de 10 a 20 anos, a maioria das mortes se dá por causa de complicações pulmonares, ocorrendo em maior número em pessoas não fumantes[15, 10].

Transição demográfica

A transição demográfica prevê que no ano de 2020 haverá um crescimento de 48,7% no número de idosos com 64 anos ou mais, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Variação da população brasileira, por faixa etária – observação atual e projeção até o ano de 2020

Idade	1980	1990	2000	2010	2020
0 a 14	45,3	50,3 (11%)	46,5(-5,5%)	43,5 (-7%)	42,3 (-2,7%)
15 a 64	68,8	88,3(29%)	110,2 (11%)	128,6 (16,6%)	140,0 (8,8%)
64 ou mais	4,7	6,1(30%)	8,5 (16,4%)	12,1 (42,3%)	18,0 (48,7%)

Nota: as porcentagens entre parênteses indicam a taxa de crescimento de um período a outro.

Doença de Azheimer e sua epidemiologia

A doença de Alzheimer (DA) é uma desordem progressiva e deteriorante cerebral com processo de declínio em funções cognitivas, que se estende para desorganização do comportamento e sintomas psicóticos[16]. Consiste numa demência com processo neurodegenerativo irreversível de progressão lenta, levando a sérios prejuízos nas atividades de vida diária (AVD)[17]. O indivíduo portador apresenta progressiva perturbação de múltiplas funções cognitivas, incluindo memória, atenção e aprendizado, pensamento, orientação, compreensão, cálculo, linguagem e julgamento[18].

Infelizmente ainda não há cura para a DA; portanto, o principal enfoque do tratamento é minimizar os danos e sua progressão, associando o uso de medicamentos. Por ser uma doença que se manifesta por alterações do comportamento e afeta em sua maioria os idosos, as especialidades médicas que geralmente tratam essas pessoas são: psiquiatria, neurologia e a geriatria[19].

Existem atualmente, em todo o mundo, entre 17 e 25 milhões de pessoas com a doença de Alzheimer, o que representa 70% do conjunto das doenças que afetam a população geriátrica.

Assim, a DA é a terceira causa de morte nos países desenvolvidos, perdendo somente para as doenças cardiovasculares e para o câncer. No Brasil, não há dados precisos, existem casos esporádicos em pessoas de 50 anos, uma prevalência na faixa etária de 60 a 65 anos abaixo de 1%, mas a partir dos 65 anos ela duplica a cada cinco anos, e depois dos 85 anos de idade, atinge 30% a 40% da população. A prevalência entre os maiores de 60 anos é de, aproximadamente, 5% para o sexo masculino; e 6%, para o feminino. Calcula-se que de 10% a 15% das pessoas que atingem 65 anos já apresentem sinais da enfermidade[20, 21].

Cuidador formal e informal

Deve-se entender como cuidador, a pessoa que presta cuidados a alguém, que assume a responsabilidade do cuidar, podendo ser um profissional de saúde (cuidadores formais), ou um membro da família, ou outra pessoa que assuma os cuidados por alguém (cuidadores informais)[22].

A enfermagem é a ciência e a arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas, e esse assistir em enfermagem é fazer pelo ser humano aquilo que ele não pode fazer por si mesmo[23]. O (a) enfermeiro (a) é um profissional preparado, possuidor do conhecimento técnico científico e de atribuições privativas, desempenha seu papel como facilitador na educação em saúde, pois o processo educativo tem-se constituído como uma das principais intervenções, tais como estimular o indivíduo, família, comunidade a buscar orientações que promovam modos de viver favoráveis à saúde e a qualidade de vida dessa população[24, 25]. Nesse processo, a saúde física e mental do cuidador é tão importante quanto a do ser cuidado, é preciso preservá-la para que ele possa prestar um atendimento adequado ao paciente, contribuindo assim para uma qualidade de vida mais favorável a ambos. Observa-se que muitos cuidadores sofrem de problemas emocionais, devido ao próprio cuidado prestado a idosos dependentes, em razão da demanda de tarefas estressantes e exaustivas. A partir do momento que essas relevâncias são identificadas, o enfermeiro deve promover ações sistematizadas, organizadas e metodologicamente apropriadas, com o intuito de prevenir agravos à saúde desses indivíduos, atuando na promoção e educação em saúde. Diante disso, verifica-se que o processo educativo é necessário, visto que a falta de informações e orientações adequadas podem levar a desfechos desfavoráveis, tais como situações de negligência, violência doméstica, abusos e exclusão precoce das relações sociofamiliares por meio da internação em instituições. Vale ressaltar que a maioria desses cuidadores é membro da própria família, na qual recai a responsabilidade pelo cuidado, sem ser dado ao cuidador um preparo para tal função, considerando também que muitas famílias recebem poucos recursos sociais

de apoio[26, 27, 28]. Os pacientes totalmente dependentes devem ser classificados na Saúde Pública como uma população de maior risco e vulnerabilidade, sendo, portanto, alvo de uma assistência diferenciada, envolvendo um atendimento multiprofissional, na tentativa de estabelecer meios de reabilitação ou de manutenção do quadro patológico, resultando assim em diminuições de internações hospitalares. A assistência familiar constitui uma importante estratégia para reduzir os custos com internações, e a morbimortalidade dessa população[29, 30, 18].

O enfermeiro como educador em saúde

Dentre as diversas formas de atuação do enfermeiro na sociedade moderna, a prática educativa vem se destacando como a principal estratégia à promoção da saúde. O cuidar de idosos dependentes implica na prestação de assistência diferenciada, a qual requer informações de caráter educativo, com conteúdos voltados para o processo do envelhecimento, cabendo ao enfermeiro, em algumas situações, a buscar o financiamento desses recursos por meio de propostas orçamentárias, segundo a Política Nacional do Idoso fomenta[31, 25, 26]. Esse profissional é preparado para propor estratégias de cuidado que o possibilite exercer suas funções com criatividade e multiplicidade de alternativas, não generalizando suas ações para uma coletividade comum, mas mantendo as peculiaridades inseparáveis a cada ser, tendo o cuidado para que a assistência ao idoso dependente de doenças crônico-degenerativas não esteja somente focado no ser em si, mas que esteja também intimamente ligada as suas famílias[31, 21].

A educação em saúde é fundamental e contribui para a realização do cuidado com qualidade, fazendo com que o idoso e o cuidador, tenham maior aceitabilidade às maneiras de cuidar com as terapias propostas. O conhecimento sobre o processo do envelhecimento e das doenças crônico-degenerativas torna mais fácil compreender as necessidades e as singularidades do paciente nessas condições. Com esse entendimento, os cuidados seriam prestados de forma adequada, contribuindo assim na prevenção e na diminuição de complicações em longo prazo, tendo resultados positivos nas reduções de custos tanto para o governo, com as diminuições de internações no geral, quanto para a própria família, pois ter um membro altamente dependente acarreta elevação dos gastos[32, 33, 34, 35, 36].

3 Considerações finais

No Brasil, o número de idosos com doenças crônico-degenerativas vem crescendo aceleradamente, a transição demográfica, segundo o IBGE, prevê que no ano de 2020 o quantitativo do número de idosos, chegará a um crescimento de 48,7% de idosos com 64 anos ou mais. Situação essa que se torna um fato preocupante, devido à maioria desses cuidadores informais não possuírem o conhecimento sobre o envelhecimento nem sobre as doenças crônicas degenerativas. O cuidador familiar tem uma importância crucial no país, em contrapartida as ações do Estado são insuficientes no quadro da saúde pública, pois a grande maioria da população de cuidadores informais ainda não possui as informações e o suporte necessários para que possam cuidar de seus pacientes e de sua própria saúde.

A participação e o envolvimento do enfermeiro no processo educativo é fundamental, pois contribui na qualidade de vida do cuidador e do ser cuidado, além disso, por ser um profissional capacitado e qualificado, ainda desempenha seu papel de maneira a buscar melhorias e inovações no âmbito da saúde, não só para o doente, mas também para a coletividade em comum, ou seja, é um multiplicador que desenvolve suas ações de acordo com a população por ele assistida.

Apesar da significância exposta acima, por meio da literatura científica e da prática profissional, verifica-se a necessidade de estudos e reflexões que envolvam o cuidador informal e formal, dando ênfase no informal, principalmente no que se refere à educação em saúde desses indivíduos que normalmente sofrem desgastes em razão da carga advinda da tarefa de cuidar, o que pode transformá-lo em uma nova demanda para o serviço de saúde. O suporte para esses cuidadores representa um novo desafio para o sistema de saúde brasileiro.

Referências

1. Silva LRF. From old age to third age: the historical course of the identities linked to the process of ageing. Hist. cienc. saúde-Manguinhos [periódico na Internet]. 2008 Mar [acesso em 2010 Mar 2]; 15(1):155-68. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000100009&lng=pt doi: 10.1590/S0104-59702008000100009

2. Brum AKR, Tocantins FR, Silva TJES. O enfermeiro como instrumento de ação no cuidar do idoso. Rev Latinoam Enferm [periódico na internet]. 2005 Dec [acesso em 2010 Mar 2];13(6):1019-26. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692005000600015&lng=en doi: 10.1590/S0104-11692005000600015

3. Nascimento LC, Moraes ER, Silva JC, Veloso LC, Vale RMC. Cuidador de idosos: conhecimento disponível na base de dados LILACS. Rev Bras Enferm [periódico na internet]. 2008 Aug [acesso em 2010 Mar 2];61(4):514-7. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000400019&1ngen doi: 10.1590/S0034-71672008000400019

4. Política Nacional de Saúde do Idoso. Portaria n.º 1.395/ GM em 10 de dezembro de 1999. [acesso em 2010 fev 2]. Disponível em: www.sjcdh.ba.gov.br/conselho_def_idoso/ pdf/federal/Portaria 1395.pdf

5. Neres AC, Rodrigues HGTA. Doenças de Parkinson e Alzheimer associadas ao envelhecimento. Biosci J Uberlândia. 2009 mar-abr;25(2):139-51.

6. Rocha MPF, Vieira MA, Sena RR. Desvelando o cotidiano dos cuidadores informais de idosos. Rev Bras Enferm [periódico na internet]. 2008 dez [acesso em 2010 mar 2];61(6):801-8. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600002&lng=en doi: 10.1590/ S0034-71672008000600002

7. Pestana LC, Caldas C. Cuidados de enfermagem ao idoso com Demência que apresenta sintomas comportamentais. Rev Bras Enferm [periódico na internet]. 2009 Aug [acesso em 2010 mar 2];62(4):583-7. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0034-71672009000400015&lng=en doi:10.1590/S0034

8. Marconi MA, Lakatos EM. Metodologia científica. 6ª ed. São Paulo: Atlas; 2005. p. 185-9.

9. Leverenz J, Quinn J, Zabetian C, Zhang J, Montine K, Montine T. Cognitive impairment and dementia in patients with Parkinson disease. In: Medicinal Chemistry [periódico na internet]. 2009 [acesso em 2010 Oct 16];9(10):903-12. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2804995/?tool=pubmed

10. Maria FFS, João FRN, Maísa LTS. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. Rev Bras Enferm [periódico na internet]. 2010 fev [acesso em 2010 out 2];63(1):117-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672010000100019&lng=pt doi: 10.1590/ S0034-71672010000100019

11. Susanne H, Gill N, Su Golder, Raqul AI, Alison E. Psychosocial interventions for nonprofessional cares of people with Parkinson' disease: a systematic scoping review. Journal of Advanced nursing. 2008;64(3):214-28.

12. Wickremaratchi M, Ben-Shlomo Y, Morris H. The effect of onset age on the clinical features of Parkinson's disease. European Journal Of Neurology: The Official Journal Of The European Federation Of Neurological Societies [periódico na internet]. 2009 Apr [acesso em 2010 Sep 24];16(4):450-6. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed

13. Gallagher D, Schapira A. Etiopathogenesis and treatment of Parkinson's disease. In: Medicinal Chemistry [internet]. 2009 [acesso em 2010 Sep 24];9(10):860-8. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed

14. Antonini A, Cilia R. Behavioural adverse effects of dopaminergic treatments in Parkinson's disease: incidence, neurobiological basis, management and prevention. Drug Safety: An International Journal Of Medical Toxicology And Drug Experience [internet]. 2009 [acesso em 2010 Sep 24];32(6):475-88.

15. Leverenz J, Quinn J, Zabetian C, Zhang J, Montine K, Montine T. Cognitive impairment and dementia in patients with Parkinson disease. Medicinal Chemistry [internet]. 2009 [acesso em 2010 Sep 24];9(10):903-12. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed

16. Plassman B, Williams J, Burke J, Holsinger T, Benjamin S. Systematic review: factors associated with risk for and possible prevention of cognitive decline in later life. Annals of Internal Medicine [internet]. 2010, Aug 3 [acesso em 2010 Oct 16];153(3):182-93. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed

17. Flávia CGM, Ruth SGF, Sebastião G, Stella F. Atividade física sistematizada e desempenho cognitivo em idosos com demência de Alzheimer: uma revisão sistemática. Rev Bras Psiquiatr [periódico na internet]. 2009 Jun [acesso em 2010 Set 18];31(2):163-70. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1516-44462009000200014&lng=pt doi: 10.1590/S1516-44462009000200014

18. Elisa SSC, Brito DS. Abordagem cognitiva na intervenção terapêutica ocupacional com

indivíduos com Doença de Alzheimer. Rev Bras Geriatr Gerontol. 2009;12(3).

19. Carboni RM, Reppetto MA. Uma reflexão sobre a assistência à saúde do idoso no Brasil. Rev Eletrônica Enferm. [internet]. 2007 [acesso em 2010 set 22];9(1):251-260. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/v9/ n1/v9n1a20.htm

20. May A, Beydoun ALH, Youfa W, Glória DF, Yang AE, Jeffrey M, et al. Association of adiposity status and changer in early to mid-adulthood with incidence of Alzheimer's disease. Am J Epidemiol [intenet]. 2008 Nov 15;168(10):1179-89. doi: 10.1093/aje/kwn229. PMCID: PMC 2582058.

21. Caixeta L, Vieira RT. Demência na doença de Parkinson. Rev. Bras. Psiquiatr. [internet]. 2008 Dec [acesso em 2010 fev 1];30(4):375-83. Disponível em: http:// www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462008000400013&lng=en. Epub Nov 24, 2008. http:// dx.doi.org/10.1590/S1516- 44462008005000016

22. Maria J S, Barboza P, Maria STF. A dependência no processo de envelhecimento: uma revisão sobre cuidadores informais de idosos [intenet]. Rev APS. 2009 jan./ mar;12(1):72-82. Disponível em: www.seer.ufjf.br/index.php/aps/article/viewArticle/174

23. Horta WA. Processo de enfermagem. São Paulo: EPU; 1979.

24. Vilaça CM, Barreiros DS, Galli FA, Borçari IT, Andrade LF, Goulart MA, et al. O autocuidado de cuidadores informais em domicilio – percepção de acadêmicos de enfermagem. Rev Bras Enferm [internet]. 2005;7(2):221-6. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen

25. Ferraz F, Silva LWS, Silva LAA, Reibnitz K S, Backes VMS. Cuidar-educando em enfermagem: passaporte para o aprender/educar/cuidar em saúde. Rev Bras Enferm. [periódico na Internet]. 2005 Out [acesso em 2010 Mar 3];58(5):607-10. Disponível em: htt://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000500020&lng=pt. doi: 10.1590/S0034-71672005000500020

26. Regi DP, Miguel J, Armando C, Antonio CLC. O idoso demenciado e seu impacto na saúde pública: estamos preparados?. Metrocamp Pesquisa. 2007 jan/jun;1(1):18-36. ISSN 1981-5883.

27. Souza RF, Skubs T, Brêtas ACP. Envelhecimento e família: uma nova perspectiva para o cuidado de enfermagem. Rev Bras Enferm. [internet]. 2007 Jun [acesso em 2010 mar 3];60(3):263-7. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034- 7167200700030000&lng=en doi: 10.1590/0034-71672007000300003

28. Rezende TCB. Impacto do ato de cuidar na vida de cuidadores primários de idosos dependentes [dissertação de mestrado em Clínica Médica]. Campinas (SP): Faculdade de Educação Unicamp; 2008.

29. Susanne H, Gill N, Su Golder, Raquel AI, Alison E. Psychosocial interventions for non- professional carers of people with Parkinson's disease: a systematic scoping review. J Adv Nurs. 2008;64(3):214-28.

30. Gallo JJ, Whitehead JB, Rabins PV, Silliman RA. Murphy JB, Reichel W. Assistência ao Idoso: aspectos clínicos do envelhecimento. 5ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara; 2001.p. 482.

31. Ministério da Saúde (Brasil). Estatuto do Idoso. 2ª ed. Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde; 2006. 70 p. (Série E. Legislação de Saúde). ISBN 85-334-1059.

32. Souza LM, Wegner W, Gorini MIPC. Educação em saúde: uma estratégia de cuidado ao cuidador leigo. Rev Latinoam Enferm [internet]. 2007 Apr [acesso em 2010 maio 14];15(2):337-43. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692007000200022&lng=en doi: 10.1590/S0104-11692007000200022

33. Wanusa GAS, Wladja NSP, Josiane JM, Daniela CCB, Eliane RPN. Educação em saúde para leigos no cuidado ao idoso no contexto domiciliar. Arquivos Catarinenses de Medicina. 2006 [acesso em 2010 mar];35(4).. Disponível em: bases.bireme.br/CGIbin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/i

34. López J, Crespo M. Analysis of the efficacy of a psychotherapeutic program to improve the emotional status of caregivers of elderly dependent relatives. Aging & Mental Health [internet]. 2008 Jul [acesso em 2010 Apr 17];12(4):451-61. Disponível em: www.ebscohost.com/academic/academic-search

35. Matheus PN, Alda R, Ana LND, Ana MC, Andrea V, Anésio B, et al. A velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu; 1996. p. 77.

36. Luzardo AR, Gorini MIPC, Silva APSS. Características de idosos com doença de Alzheimer e seus cuidadores: uma série de casos em um serviço de neurogeriatria. Texto contexto - enferm. [periódico na Internet]. 2006 dez [acesso em 2010 abr 1];15(4):587-94. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400006&lng=pt http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400006

8056

A INFLUÊNCIA DA MOBILIZAÇÃO DA ATM EM INDIVÍDUOS COM E SEM DTM

THE INFLUENCE OF THE MOBILIZATION OF THE TMJ IN SUBJECTS WITH AND WITHOUT TMD

Ana Paula Amaral
Mestranda – Uninove.
ap.fisioterapeuta@gmail.com

Cid André Fidelis de Paula Gomes
Mestrando – Uninove.

Eric Edmur Camargo Arruda
Aluno de Iniciação Científica – Uninove.

Daniela A. Biasotto-Gonzalez
Professora Doutora Orientadora – Uninove.
dani_atm@uninove.br

Fabiano Politti
Professor Doutor Colaborador – Uninove.

Tabajara de Oliveira Gonzalez
Professor Doutor Colaborador – Uninove.

Resumo

Os desequilíbrios posturais, que promovem alterações no Centro de Pressão (COP) são ocasionados, muitas vezes, por alterações dos músculos mastigatórios, do pescoço e por características oclusais. A utilização de técnicas de manipulação e/ou mobilização promove a restauração do equilíbrio corporal-global, melhorando assim a postura corporal e suas derivações. O objetivo deste estudo é investigar a influência da mobilização mandibular inespecífica, imediata, sobre o Centro de Pressão (COP) em voluntários com e sem disfunção temporomandibular. Os voluntários estão sendo diagnosticados por meio dos Critérios Diagnósticos para Pesquisa das Desordens Temporomandibulares (RDC/TMD). A avaliação ocorre antes e imediatamente após a técnica de mobilização mandibular inespecífica, em que se utiliza uma plataforma de pressão que registra as oscilações corporais nas direções anteroposterior e médio-lateral. Os dados estão sendo organizados em tabelas e gráficos e submetidos a testes estatísticos com ($p<0,05$). Após análise das variáveis realizada em 14 voluntários, 9 do Grupo com DTM; e 5, do Grupo Controle, verificou-se diferença estatisticamente significante no grupo com DTM, para a área total do centro de pressão; para a velocidade do centro de pressão; e para a amplitude do centro de pressão. Verificou-se também diferença estatisticamente significante no Grupo Controle, no deslocamento médio do centro de pressão. Estudo em andamento.

Palavras-chave: Equilíbrio postural. Disfunção da articulação temporomandibular. Mobilização articular.

Abstract

The postural imbalances that promote changes in the Center of Pressure (COP) are often caused by changes in the masticatory and neck muscles and by occlusal characteristics. The use of manipulation and/or mobilization techniques promotes the restoration of global body balance, thereby improving overall body posture and its derivatives. The objective of this study is to investigate the immediate influence of mandibular nonspecific mobilization on the Center of Pressure (COP) in volunteers with and without temporomandibular dysfunction. Volunteers are being diagnosed using the Diagnostic Criteria for Research of Temporomandibular Disorders (RDC/TMD). The evaluation occurs before and immediately after mandibular nonspecific mobilization, which uses a platform that records pressure fluctuations in the anteroposterior and mediolateral axes. Data is organized in tables and graphs and subjected to statistical tests ($p <0.05$). After analysis of the variables on 14 volunteers – 9 from the TMD Group, and 5 from the control group – there was a statistically significant difference in the group with TMD for the total area, speed and amplitude of the center of pressure. In the control group, there was also a statistically significant difference in the displacement of the center of pressure. Ongoing study.

Key words: Joint mobilization. Postural balance. Temporomandibular joint dysfunction.

1 Introdução

A articulação temporomandibular (ATM), fundamental para a realização de vários movimentos funcionais, é a articulação mais utilizada do corpo humano, realizando de 1.500 a 2.000 movimentos ao dia. Em razão desse excesso de uso, seus componentes musculares, ósseos e cartilaginosos podem se deteriorar ao longo do tempo, podendo ocorrer desequilíbrios funcionais do aparelho estomatognático ou da biomecânica da ATM, que associados a múltiplos fatores podem predispor às disfunções temporomandibulares (DTMs)[1].

De etiologia ainda pouco compreendida os principais sinais e sintomas da DTM incluem dor ou desconforto nas articulações temporomandibulares, nos ouvidos, nos músculos mastigatórios e na cervical, de um ou ambos os lados, ruídos articulares, amplitude mandibular limitada ou com desvios e dificuldades de mastigação, resultando em complicações estéticas e limitações funcionais dos movimentos mandibulares[2,3,4].

Essa disfunção pode ocorrer em qualquer idade, mas está comumente presente no início da idade adulta entre os 20 e 40 anos[5]. Cerca de 60% a 70% da população em geral terá pelo menos um dos sinais de DTM em algum estágio de suas vidas; porém, apenas 5% procuram tratamento adequado[6,7]. Com prevalência de 1,5 a 2 vezes mais em mulheres, elas representam o total de 80% dos pacientes que procuram algum tipo de tratamento para essa patologia[5,6,8,9].

A melhora ou reversão do quadro de DTM é conseguida por meio de numerosos recursos, nos quais se observa que o tratamento fisioterápico é um recurso tão eficaz quanto às outras terapias[10,11,12]. Entre esses recursos fisioterápicos a Terapia Manual Osteopática é uma opção válida para o tratamento da DTM[13]. A técnica Mulligan mostrou-se eficaz para mobilização cervical, em curto prazo, para aumentar a amplitude de movimento cervical e a abertura da boca e diminuir a dor na ATM e na coluna cervical[14] além de manipulações, mobilizações e massagens terapêuticas, eletroterapia, entre outros recursos que são aplicados de acordo com a avaliação e sintomatologia do paciente[15].

A íntima relação existente entre os músculos da cabeça e região cervical com o sistema estomatognático sugerem estudos que visam confirmar se as alterações posturais da cabeça e restante do corpo podem levar a um processo de desvantagem biomecânica da ATM, ocasionando um quadro de DTM. A biomecânica postural é complexa e deriva da integração funcional de diversos segmentos corporais. Quando há uma alteração em qualquer subunidade biomecânica, ocorrerá necessariamente um refinamento dos sistemas de controle postural, podendo levar a adaptações e compensações nas estruturas corporais, a fim de minimizar a dor e o desconforto do indivíduo. Essas adaptações, muitas vezes, podem levar alterações posturais importantes[1,16,17]. Maus hábitos posturais, também acarretam modificações na postura da cabeça e alteram a posição de repouso mandibular, influenciando na trajetória de seu fechamento até a oclusão, causando consequentemente contato prematuro, dor facial, cefaleia e desordem temporomandibular[18].

Todos esses fatores corroboram para a alteração do controle postural e, portanto, do centro de pressão (CP), que é definido como o ponto resultante das forças verticais que agem sobre o plano de superfície. Sua mensuração é realizada por meio da estabilometria, em que são analisadas as oscilações corporais nos eixos anteroposterior e médio-lateral[19,20,21].

Reforçando a teoria de que o desvio em uma unidade comum pode causar compensação em outras articulações e, por conseguinte, a uma alteração da postura de corpo inteiro é importante estabelecer a relação entre a postura corporal e a incidência de DTM, a fim de esclarecer o tratamento ideal para o paciente portador de DTM[1,16,17,22,23].

Objetivo

O objetivo deste estudo é investigar a influência da mobilização mandibular inespecífica, imediata, sobre o Centro de Pressão (CP) em indivíduos com e sem disfunção temporomandibular.

Justificativa do Estudo

O deslocamento do CP e alterações do equilíbrio corporal podem ocorrer em razão de diferentes atividades. Diferentes posturas mandibulares resultam em diferentes posturas corporais[23]. Assim, alterações mandibulares podem comprometer o equilíbrio e o centro de pressão podálicos. As mudanças ocorridas no sistema tônico-postural não dependem exclusivamente do ouvido interno, mas na maioria dos casos de receptores sensitivos internos e externos[19]. A partir de uma reprogramação dos receptores sensitivos, utilizando técnicas de manipulação e/ou mobilização corporais, é possível promover a restauração do equilíbrio corporal-global do sistema neuromuscular e assim melhorar a postura corporal e suas derivações. Por essas implicações e havendo a necessidade de uma avaliação mais específica quanto ao movimento mandibular e o posicionamento do disco na cavidade articular, faz-se necessário identificar o quanto uma técnica de mobilização interfere na biomecânica articular. Conhecendo essas possíveis variações e relacionando-as com as alterações funcionais, é possível delimitar um plano de intervenção odontológica e fisioterapêutica de maneira mais eficaz e direcionada para melhora do quadro desse paciente.

2 Materiais e métodos

Delineamento

O desenho desta pesquisa é um estudo clínico controlado sobre a influência da mobilização mandibular inespecífica, imediatamente após sua aplicação. Estão sendo investigados os indicadores do CP nas direções anteroposterior e médio-lateral, em pacientes com e sem DTM previamente diagnosticados. O estudo está sendo realizado no laboratório de biodinâmica do movimento humano na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), unidade Memorial, localizada na Av. Dr. Adolfo Pinto nº 109, Água Branca, São Paulo.

Hipótese de pesquisa: a mobilização mandibular inespecífica influencia no CP, imediatamente após sua realização em indivíduos sem DTM e/ou com DTM.

Hipótese nula: a mobilização mandibular inespecífica não influencia no CP, imediatamente após sua realização em indivíduos sem DTM e/ou com DTM.

Aspectos éticos

O estudo está sendo realizado de acordo com as normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos contida na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Cabe ressaltar que este trabalho foi aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (COEP), Uninove (processo número 410469). Os participantes que concordam em participar do estudo assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Anexo I), de participação em duas vias (uma para o voluntário, e outra para o pesquisador responsável), mediante a explicação previa dos objetivos e dos procedimentos pelos pesquisadores.

Amostra

Para calcular o tamanho da amostra, foram utilizados cinco indivíduos normais com idade média de 29,6±2,1 anos, altura média de 169,2±11,7 cm e peso médio de 75,48±17,7 kg, sendo realizadas duas coletas antes e após a mobilização inespecífica da ATM. Os testes foram efetuados nas condições com Olhos Abertos e com os Olhos Fechados. Na condição Olhos Abertos, os indivíduos foram orientados a olhar para um ponto fixo a um metro em frente ao nível dos olhos. Após as coletas, foi calculada a área do centro de pressão (descrita a seguir), e os valores foram utilizados para calcular o tamanho amostral adequado para o experimento, sendo considerado o valor médio da área antes (M0) e após a mobilização (M1) e o maior desvio-padrão (DP) das médias (M0 e M1), considerando um poder estatístico de 0,99.

Para o cálculo foi considerado o maior valor amostral apresentado nas condições com e sem visão. Nesse caso, a condição Olhos Abertos apresentou valor amostral de 13 indivíduos (M0= 1,11; M1= 1,44; DP=0,9); e a condição Olhos Fechados, o número de 24 pessoas (M0= 1,82; M1= 1,62; DP=1.84).

Dessa forma, para a execução deste estudo foi determinado um número de 50 indivíduos, divididos em dois grupos, sendo Grupo com DTM e Grupo Controle (sem DTM), de acordo com os critérios de inclusão descritos no texto que se segue. O poder estatístico da amostra foi calculado pelo *software* GPOWER[24], sendo esse determinado em 0,99.

Cabe ressaltar, que até o momento foram coletados 14 voluntários de ambos os gêneros.

Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão para o estudo são:

- Para os dois grupos, os voluntários deverão ter idade entre 20 a 40 anos[5], ser de ambos os gêneros e ter dentição completa.
- Grupo com DTM: apresentar DTM.
- Grupo Controle: não apresentar DTM.

Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão para o estudo são: (a) apresentar mordida cruzada; (b) apresentar prognatismo ou retrognatismo mandibular; (c) fazer uso de qualquer tipo de prótese dentaria; (d) estar em tratamento ortodôntico ou fisioterapêutico; (e) apresentar distúrbios neurológicos e ortopédicos que interfiram no equilíbrio corporal; (f) fazer uso de palmilhas ortopédicas.

O fluxograma do estudo é apresentado, a seguir, na Figura 1.

Figura 1: Fluxograma do estudo

Procedimentos

Todos os voluntários estão sendo avaliados quanto à presença de DTM, por meio dos Critérios Diagnósticos para Pesquisa das Desordens Temporomandibulares (RDC/TMD – *Research diagnostic criteria for temporomandibular disorders*) Eixo I e II[25].

Dois examinadores previamente calibrados e experientes estão realizando a aplicação do RDC/TMD, o qual está sendo aplicado sem limite de tempo para seu completo preenchimento, evitando-se, dessa maneira, que os participantes forneçam respostas apressadas ou direcionadas. Os voluntários estão respondendo primeiramente as questões correspondentes ao Eixo II do RDC/TMD (Anexo II), composto por 31 questões envolvendo saúde em geral, saúde oral, história de dor facial, limitação de abertura, ruídos, hábitos, mordida, zumbidos, doenças em geral, problemas articulares, dor de cabeça, comportamento atual, perfil econômico e social. Posteriormente, com os indivíduos sentados em uma cadeira, em uma posição aproximada a 90 graus em relação ao examinador, está sendo realizada a análise dos movimentos mandibulares, fazendo uso do Eixo I do RDC/TMD (Anexo II) correspondente à avaliação física dos participantes[25]. Sendo avaliado o Padrão de Abertura Bucal, Extensão Vertical de Movimento Mandibular, Ruídos da ATM na palpação para extensão vertical de movimento, Movimentos Mandibulares Excursivos, Ruídos da ATM a Palpação Durante Excursão Lateral e Protrusão. As medidas estão sendo aferidas com os músculos mandibulares em estado passivo, no qual as articulações e músculos não deverão receber carga adicional ou pressão, em nenhum momento. Todos os registros milimétricos estão sendo realizados por um paquímetro digital.

Os itens do questionário estão sendo preenchidos em sua totalidade. Ocorrendo recusa do indivíduo, ou incapacidade de colaborar, registra-se "SR" (indivíduo se recusou) em letras maiúsculas ao lado do item do exame, e anota-se o porquê da recusa ou da incapacidade.

A ADM mandibular antes e imediatamente após a mobilização mandibular inespecífica está sendo mensurada com o indivíduo sentado na cadeira, em uma posição aproximada a 90 graus em relação ao examinador com auxílio de um paquímetro digital.

Coleta dos dados estabilométricos

Para os voluntários que estão correspondendo aos critérios de inclusão da pesquisa e sendo diagnosticados pós-avaliação do RDC/TMD, é agendada uma nova avaliação, na qual eles são submetidos à avaliação do CP nas direções anteroposterior e médio-lateral. Os participantes são sendo submetidos a três avaliações, a saber: na plataforma, antes de qualquer intervenção; após 10 minutos de repouso sobre a maca em decúbito dorsal e imediatamente após a mobilização mandibular inespecífica.

Na avaliação, os pacientes são orientados a permanecer em posição ortostática, descalços sobre a plataforma, com braços ao longo do corpo e olhar fixo a um objeto fixado a distância de um metro[26] e na altura da região glabela de cada paciente. O tempo de cada coleta é de 70 segundos[27] para cada condição (Olhos Abertos e Olhos Fechados), com intervalo de 10 segundos entre cada coleta. Estão sendo realizadas duas coletas em cada uma das condições (Olhos Abertos e Olhos Fechados), durante as três avaliações efetuadas na plataforma – antes de qualquer intervenção, após 10 minutos de repouso e imediatamente após a mobilização mandibular inespecífica.

Para a aquisição dos sinais estabilométricos, utiliza-se a plataforma de força BIOMEC 400 v1.1 (EMG System do Brasil®), portátil, constituída por quatro células de carga, capazes de suportar até 150 kg.

Processamento dos sinais da plataforma

Após a coleta dos dados, os valores referentes ao deslocamento anteroposterior (CPAP) e médio-lateral (CPML) foram filtrados com filtro Butterworth de 4ª ordem, com frequência passa alta de 10 Hz antes de serem utilizados para calcular o centro de pressão (CP). Após esses procedimentos foram calculadas a área total do CP, o deslocamento total das oscilações (Tsd) e a amplitude, o deslocamento, a velocidade, a raiz quadrada da média do sinal denominada de *Root Mean Square* (RMS), das oscilações na direção anteroposterior (CPAP) e médio lateral (CPML) de cada variável.

Para a estimativa da área, foi utilizado o método estatístico de análise dos componentes principais[28]. De forma geral, esse método caracteriza-se por permitir a construção de uma elipse que engloba 95% das amostras ao longo dos eixos CPAP e CPML que formam o CP, sendo o comprimento desses eixos calculados por meio de medidas de dispersão, ou seja, 1,96 vezes o desvio-padrão nas respectivas direções (CPAP e CPML). Assim, foi considerada como valor da área de oscilação do CP a área da elipse (Figura 2).

O tempo total de cada coleta foi 70 segundos, sendo considerado o deslocamento médio-lateral (ML) e anteroposterior (AP) de coleta para posterior divisão e análise (Figura 3). Assim, as variáveis foram analisadas em três condições diferentes, sendo T1 o tempo compreendido entre 10 e 70 segundos; T2, entre 10 e 40 segundos, e T3, entre 40 e 70 segundos, como demonstrado na Figura 4. Para cada condição foram obtidos os valores a ser utilizados como parâmetros (área, amplitude, deslocamento, velocidade, RMS e deslocamento total) para análise dos deslocamentos AP e ML (Figura 4).

Figura 2: Elipse calculada a partir da área do centro de pressão, tendo como referência o deslocamento anteroposterior (CPAP) e médio-lateral (CPML)

Figura 3: Deslocamento médio-lateral (ML) e anteroposterior (AP) durante 70 segundos de coleta. M1 e M2 demonstram os momentos em que os sinais foram selecionados e avaliados. (Sinal obtido de um indivíduo do grupo controle, na condição olho aberto e após período de descanço).

Figura 4: Demonstra o CP e a área de oscilação observadas nas coletas entre os instantes 10 e 70 segundos (T1), 10 e 40 segundos (T2) e entre 40 e 70 segundos (T3). (Figuras obtidas a partir do sinal demonstrado na Figura 3).

Para a análise das variáveis referentes aos deslocamentos AP e ML, foram desconsiderados os primeiros 10 segundos, uma vez que esse tempo é necessário para que o corpo promova sua adaptação à condição na plataforma (Figura 5).

Figura 5: CP e área do tempo total de 70 segundos de coleta (A), e sem os primeiros 10 segundos da coleta (Figuras obtidas a partir do sinal demonstrado na Figura 4).

Todo o processamento e extração das variáveis dos sinais obtidos na plataforma foram realizados por meio do *software* Matlab, versão 7.1 (The MathWorks Inc., Natick, Massachusetts, E.U.A.).

Mobilização inespecífica

A mobilização mandibular inespecífica está sendo realizada com o paciente em decúbito dorsal sobre a maca, por um terapeuta experiente e previamente treinado. Luvas descartáveis são utilizadas e o quinto quirodáctilo é posicionado no segundo ou terceiro molar (se presente) para realização da mobilização mandibular inespecífica, em pequeno grau, intermitentemente durante um minuto, sendo realizada por cinco repetições. Entre cada mobilização, realizam-se cinco vezes abertura bucal com língua na papila incisiva. Em relação ao lado mandibular a ser mobilizado, esse lado está sendo previamente definido por meio do diagnóstico realizado pelo RDC/TMD, podendo ser mobilizado um lado mandibular, a depender do diagnóstico. O terapeuta permanece em ortostatísmo no lado contrário à mobilização mandibular, evitando assim qualquer pressão sobre a mandíbula, efetuando exclusivamente deslocamento milimétrico em protrusão mandibular[15].

A ADM mandibular antes e imediatamente após a referida mobilização está sendo mensurada com o indivíduo sentado em uma cadeira, em uma posição aproximada a 90 graus em relação ao examinador com auxílio de um paquímetro digital.

Análise dos dados

Os dados estão sendo organizados em tabelas e gráficos, de acordo com médias e desvios-padrão para

cada variável, e conforme a análise nos três diferentes tempos T1, T2 e T3. Até o momento, foram coletados e analisados os dados de 14 voluntários, sendo 9 do Grupo com DTM; e 5, do Grupo Controle. Os indivíduos Grupo Controle atual são os mesmos utilizados para o cálculo da amostra, motivo pelo qual eles foram excluídos do estudo. Dessa forma, os resultados referentes a esse grupo, nesse momento, servem somente para análise subjetiva do comportamento dos voluntários caracterizados como Grupo Controle.

Em relação à análise estatística, para verificar a normalidade na distribuição dos dados, foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk. Os resultados parciais foram analisados por meio da análise de variância ANOVA nos casos em que a distribuição se mostrou normal, e para as condições de distribuição não normal, foi utilizada a análise de variância de Friedman. Como teste *post hoc*, foi utilizado o de Bonferroni para os dados paramétricos e o de Wilcoxon para os não paramétricos. O nível de significância adotado foi $p \leq 0,05$. Todos os dados obtidos foram analisados por meio do *software* SPSS 17.0 (SPSS Inc., Chicago, U.S.A).

Análise dos riscos

Este projeto não apresenta riscos aos sujeitos avaliados, pois estão sendo realizadas avaliações absolutamente não invasivas, nas quais não se utiliza nenhum procedimento que possa causar danos à saúde e ao bem-estar dos indivíduos envolvidos. O tratamento com mobilização não produz dor e nem efeitos colaterais, e sim um relaxamento local. Caso o voluntário sinta desconforto durante a mobilização, fato pouco provável, como medidas protetoras únicas seria interromper a técnica e apenas solicitar o exercício de língua no palato.

Resultados parciais

Diante da coleta parcial dos dados, pode-se observar um aumento dos movimentos mandibulares pós-mobilização inespecífica, como mostra a Tabela 1– Grupo com DTM – e Tabela 2 – Grupo Controle, a seguir.

A caracterização dos grupos foi realizada por meio do RDC/TMD, em que os indivíduos do Grupo Controle não apresentaram DTM. A Tabela 3 mostra a descrição dos diagnósticos do RDC/TMD[25] para o Grupo com DTM. Os diagnósticos (segundo os parâmetros do RDC/TMD) do Grupo I foram registrados para 77,77% (7/9) dos avaliados; 33,33% (3/9) apontaram dor miofascial; e 44,44% (4/9), dor miofascial com abertura limitada. Os diagnósticos para o Grupo II direito registraram 100% (9/9) dos analisados, todos apresentando deslocamento de disco com redução. Os diagnósticos do Grupo II esquerdo, não se enquadrou em nenhum dos avaliados. Os diagnósticos do Grupo III direito foram

Tabela 1: Caracterização da amostra do Grupo com DTM e suas amplitudes mandibulares pré e pós-intervenção

Paciente	Idade/anos	Peso (kg)	Altura (cm)	Abertura pré-manobra (mm)	Abertura pós-manobra (mm)	Excursão lat. D pré-manobra (mm)	Excursão lat. D pós-manobra (mm)	Excursão lat. E pré- manobra (mm)	Excursão lat. E Pós- manobra (mm)
1	25	58,2	161	41,8	49,5	5,3	8,8	8,3	10,7
2*	30	82,0	187	54,3	57,6	10,9	11,2	10,7	11,4
3	20	69,7	172	47,0	50,1	9,3	11,1	7,7	8,5
4	26	65,7	166	38,6	46,3	7,3	11,2	5,7	10,0
5	29	68,1	174	40,5	44,8	5,4	7,5	10,9	13,9
6	23	59,4	172	45,4	47,0	7,4	8,6	9,2	10,3
7	35	48,6	153	41,8	45,0	4,7	3,7	3,0	4,1
8	29	56,6	158	48,5	54,2	7,1	10,1	6,3	9,5
9	33	65,0	163	38,6	44,4	5,4	10,4	8,5	10,2
MD	28,2	66,7	167,8	44,5	49,2#	7,2	9,3#	8,2	10,2#
DP	4,4	12,4	9,21	4,8	4,3	1,9	2,2	2,4	2,5

*sexo masculino; # p<0,05

Tabela 2: Caracterização da amostra do Grupo Controle e suas amplitudes mandibulares pré e pós-intervenção

Paciente	Idade/anos	Peso (kg)	Altura (cm)	Abertura pré-manobra (mm)	Abertura pós-manobra (mm)	Excursão lat. D pré-manobra (mm)	Excursão lat. D pós-manobra (mm)	Excursão lat. E pré-manobra (mm)	Excursão lat. E pós-manobra (mm)
1	32	94,1	172	48,7	53,4	8,8	10,1	11,5	13,7
2	30	60,2	162	40,1	44,5	7,7	9,2	7,7	9,4
3	28	63,8	169	48,1	55,3	10,3	11,7	11,7	14,9
4*	27	95,5	187	62,1	63,3	9,2	9,6	12,5	13,1
5	31	63,8	156	46,1	50,4	10,1	11,5	6,24	14,3
MD	29,6	75,4	169,2	49,0	53,3#	9,2	10,4#	9,9	13,0
DP	2,1	17,7	11,7	8,1	6,8	1,1	1,1	2,7	2,1

*sexo masculino; # p<0,05

realizados em 44,44% (4/9) avaliados; 33,33 % (3/9), para artralgia; e 11,11% (1/9), para osteoartrose da ATM, para o Grupo III esquerdo 55,55% (5/9) para artralgia e 11,11% (1/9) para artralgia.

Tabela 3: Descrição dos diagnósticos do RDC/TMD

Grupo Subgrupo DTM (n=9)	
	I A. Dor miofascial 3
	B. Dor miofascial com abertura limitada 4
	Nenhum diagnóstico do grupo I 2
II direito	A. Deslocamento de disco com redução 9
	B. Deslocamento de disco sem redução, 0 com abertura limitada
	C. Deslocamento de disco sem redução, 0 sem abertura limitada
	Nenhum diagnóstico do grupo II 0
II esquerdo	A. Deslocamento de disco com redução 0
	B. Deslocamento de disco sem redução, 0 com abertura limitada
	C. Deslocamento de disco sem redução, 0 sem abertura limitada
	Nenhum diagnóstico do grupo II 9
III direito	A. Artralgia 3
	B. Osteoartrite da ATM 0
	C. Osteoartrose da ATM 1
	Nenhum diagnóstico do grupo III 5
III esquerdo	A. Artralgia 5
	B. Osteoartrite da ATM 0
	C. Osteoartrose da ATM 1
	Nenhum diagnóstico do grupo III 3

De acordo com a análise comparativa das variáveis estabilométricas nas condições com e sem informação visual, foram observadas diferenças significantes em três das variáveis analisadas para o Grupo com DTM, como demonstrado nas Figuras 6, 7, 8 e em uma das variáveis analisadas para o Grupo Controle como demonstrado na Figura 9.

Figura 6. Área total de oscilação do centro de pressão, observada na condição visual olhos abertos no Grupo com DTM, nos momentos, pré-repouso, pós-repouso e pós-mobilização, *p=0,02

A Figura 6 apresentou diferença significante entre o pré-repouso e o pós-repouso. É possível observar o efeito do repouso sobre a área de oscilação; e, após o procedimento da mobilização inespecífica, o valor médio da área de oscilação tende a retornar para o mesmo valor observado na coleta na condição de pré-repouso.

Figura 7: Velocidade do centro de pressão no eixo X (direção medio-lateral), pré-repouso, pós-repouso e pós-mobilização, observadas nas condicão olho fechado (OF) no Grupo com DTM, *p=0,02 e *p=0,03

A Figura 7 apresentou diferença significante entre as condições pré-repouso e pós-mobilização e pós-repouso e pós-mobilização.

Figura 8: Amplitude do centro de pressão no eixo Y (anteroposterior), pré-repouso, pós- repouso e pós-mobilização, observadas nas condições visuais olho aberto no Grupo com DTM *p=0,05 e *p=0,03

A Figura 8 apresentou diferença significante entre o pré-repouso e o pós- repouso e entre o pós-repouso e a pós-mobilização.

Figura 9: Deslocamento médio do centro de pressão no eixo X (médio-lateral), analisadas no pré-repouso, pós-repouso e pós-mobilização, observadas nas condições visuais com olhos abertos, Grupo Controle *p=0,04

A Figura 9 apresentou diferença significante entre o pré-repouso e o pós-mobilização.

Estudo em andamento.

Referências

1. Saito ET, Akashi PMH, Sacco ICN. Global body posture evaluation in patients with temporomandibular joint disorder. Clinics. 2009;64(1).

2. Martins RJ, Garcia AR, Garbin CAS, Sundefeld MLMM. Associação entre classe econômica e estresse na ocorrência da disfunção temporomandibular. Rev BrasEpidemiol. 2007;10(2):215-22.

3. Biasotto-Gonzalez DA, Berzin F. Electromyographic study of patients with masticatory

muscles disorders, physiotherapeutic treatment (massage). Braz J Sci. 2004;3(10):516-21.

4. IASP. Classification of chronic pain: descriptors of chronic pain syndromes and definitions of pain terms. 2nd ed. Seatle: IASP; 1994.

5. Polso H, Napankangas R, Raustia AM. Treatment Outcome in patients with TMD – a survey of 123 patients referred to specialist care. The Journal of Craniomandibular Practice. 2010;28(3):156-65.

6. Bonjardim LR, Lopes-Filho RJ, Amado G, Albuquerque Júnior RL, Gonçalves SR. Association between symptoms of temporomandibular disorders and gender, morphological occlusion and psychological factors in a group of university students. Indian J Dent Res. 2009;20(2):190-4.

7. De Boever JA, Nilner M, Orthlieb JD, Steenks MH. Educational Committee of the European Academy of Craniomandibular Disorders. Recommendations by the EACD for examination, diagnosis, and management of patients with temporomandibular disorders and orofacial pain by the general dental practitioner. J Orofac Pain. 2008;22:268-78.

8. Kuttila M, Kuttila S, Niemi PM, Alanen P, Lebell Y. Fluctuation of treatment need for temporomandibular disorders and age, gender, stress, and diagnostic subgroups. Acta odont scandinavica.1998;55:350-5.

9. Davis CE, Carlson CR, Studts JL, Curran SL, Hoyle RH, Sherman JJ, Okeson JP. Use of a structural equation model for prediction of pain symptoms in patients with orofacial pain and temporomandibular disorders. J Orofac Pain. 2010;24(1):89-100.

10. Townsen D, Nicholson RA, Buenaver L, Bush F, Gramling S. Use of a habit reversal treatment for temporomandibular pain in a minimal therapist contact format. J Behav Ther Exp Psychiatry. 2001;32:221-39.

11. Michelotti A, Steenks MH, Farella M, Parsini F, Cimino R, Martina R. The additional value of a home physical therapy regimen versus patient education only for the treatment of myofascial pain of the jaw muscles: short term results of a randomized clinical trial. J Orofac Pain. 2004;18:114-25.

12. McNeely ML, Armijo OS, Magee DJ. A systematic review of the effectiveness of physical therapy for temporo-mandibular disorders. Phys Ther. 2006;86:710-25.

13. Cuccia AM, Caradonna C, Annunziata V, Caradonna D. Osteopathic manual therapy versus conventional conservative therapy in the treatment of temporomandibular disorders: a randomized controlled trial. J Mov Bodyw. 2010;14(2):179-84.

14. Silva GR, Martins PR, Gomes KA, Mambro TRD, Abreu NS. O efeito de técnicas de

terapias manuais nas disfunções craniomandibulares. Rev Bras Cien Méd Saúde. 2010;(1):25-30.

15. Biasotto-Gonzalez DA. Abordagem interdisciplinar das disfunções temporomandibulares. Barueri, SP: Ed. Manole; 2005.

16. Farah EA, Tanaka AC. Postura e mobilidade da coluna cervical em portadores de alterações miofuncionais. Revista da APCD. 1997;51(2):171-5.

17. Bricot B. Posturologia. São Paulo, SP: Ícone; 1999.

18. Cauás M, Alves IF, Tenório K, HC Filho JB, Guerra CMF. Incidences of parafunctional habits and posture in with patients craniomandibular dysfunction. Rev Cir Traumatol Buco-maxilo-fac. 2004;4(2):117-24.

19. Shumway-Cook A, Woollacott MH. Controle motor: teoria e aplicações práticas. São Paulo: Manole; 2003.

20. Overstall PW. The use of balance training in elderly people with falls. Reviews in Clinical Gerontology. 2003;13:153-61.

21. Barela JA. Estratégias de controle em movimentos complexos: ciclo percepção-ação no controle o postural. Rev Paul Educ Fís. 2000;3;79-88.

22. Lee WY, Okeson JP, Lindroth J. A relação entre a postura da cabeça para frente e desordens temporomandibulares. J Orofac Pain. 1995;9:161-7.

23. Bracco P, Deregibus A, Piscetta R. Effects of different jaw relations on postural stability in human subjects. Neuroscience Letters. 2004;356:228-30.

24. Erdfelder E, Faul F, Buchner A, G. Power: a general power analysis program. Behavior Res Methods Instrum Comput. 1996;28:1-1.

25. Dworkin SF, Leresche L. Research diagnostic criteria for temporomandibular disorders: review, criteria, examinations and specifications, critique. J Craniomandibular Disorders. 1992;6:301-55.

26. Prado JM, Stoffregen TA, Duarte M. Postural sway during dual tasks in young and elderly adults. Gerontology. 2007;53(5):274-81.

27. Lafond D, Corriveau H, Hébert R, Prince F. Intrasession reliability of center of pressure measures of postural steadiness in healthy elderly people. Arch Phys Med Rehabil. 2004;85(6):896-901.

28. Oliveira LF, Simpson DM, Nadal J. Calculation of area of stabilometric signals using principal component analysis. Physiol Meas. 1996;17:305-12.

ANEXO I

Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa:

Nome do Voluntário:_____
Endereço:_____
Telefone para contato:_____Cidade:_____CEP:_____
E-mail: _____

As Informações contidas neste prontuário serão fornecidas pelas alunas Ana Paula Amaral (aluna do mestrado), Eric Edmur Camargo Arruda (aluno de IC) Cid André Fidelis de Paula Gomes (aluno de mestrado) e Profa. Dra. Daniela Aparecida Biasotto-Gonzalez objetivando firmar acordo escrito mediante o qual, o voluntário da pesquisa autoriza sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, com a capacidade de livre arbítrio e sem qualquer coação.

1.Título do Trabalho Experimental: A influência da mobilização da ATM sobre o centro de pressão em indivíduos com e sem DTM: estudo clínico.
2.Objetivo: O objetivo deste estudo será investigar a influência da mobilização mandibular inespecífica, imediata, sobre o Centro de Pressão (COP) em voluntários com e sem disfunção temporomandibular.
3.Justificativa: O deslocamento do COP e alterações do equilíbrio corporal podem ocorrer em função de diferentes atividades. Diferentes posturas mandibulares resultam em diferentes posturas corporais. Sendo assim, alterações mandibulares podem comprometer o equilíbrio e o centro de pressão dos pés. Havendo a necessidade de uma avaliação mais específica quanto ao movimento mandibular e o posicionamento do disco na cavidade articular, se faz necessário identificar o quanto uma técnica de mobilização interfere na biomecânica articular. Conhecendo estas possíveis variações e, relacionando-as com as alterações funcionais, é possível delimitar um plano de intervenção Odontológica e Fisioterapêutica de maneira mais eficaz e direcionada para melhora do quadro deste paciente.
4. Procedimentos da Fase Experimental: Participarão desta pesquisa 40 indivíduos de ambos os sexos com idades entre 20 e 40 anos, escolhidos de forma aleatória, sendo avaliados os que se encaixarem nos critérios de inclusão e consentirem em participar da pesquisa. A amostra será dividida em dois grupos, sendo o Grupo A indivíduos com Disfunção Temporomandibular (DTM) (problema na articulação que movimenta a boca) e o Grupo B indivíduos sem DTM. Os critérios de inclusão para o estudo são: *Grupo com DTM:* Apresentar DTM, ter dentição completa. *Grupo sem DTM:* Não apresentar DTM, ter dentição completa. Os critérios de exclusão para o estudo são: (a) não apresentar mordida cruzada; (b) Apresentar queixo para frente ou queixo pequena ou para traz; (c) Fazer uso de qualquer tipo de prótese dentaria; (d) Estar em tratamento ortodôntico ou fisioterapêutico; (e) Apresentar distúrbios neurológicos e ortopédicos que interfiram no equilíbrio corporal; (f) Fazer uso de palmilhas ortopédicas. Todos os voluntários serão avaliado quanto à presença de DTM, através de um questionário, compreendido por 31 questões (sendo que o tempo gasto para responder e executar a avaliação clínica é de aproximadamente 15 minutos). Posteriormente com os indivíduos sentados na cadeira em uma posição aproximada a 90 graus em relação ao examinador, será realizada a análise dos movimentos mandibulares fazendo uso da parte clínica do questionário correspondente à avaliação física dos participantes. Sendo avaliado o Padrão de Abertura bucal, Ruídos da articulação da boca, Movimentos Mandibulares gerais. As medidas serão aferidas com os músculos mandibulares em estado passivo, onde as articulações e músculos não deverão receber carga adicional ou pressão, em nenhum momento. Todos os registros milimétricos serão realizados, através de um paquímetro digital. Os itens do questionário deverão ser preenchidos, em sua totalidade, ocorrendo recusa do indivíduo, ou incapacidade de colaborar, será registrado "SR" (indivíduo se recusou) em letras maiúsculas ao lado do item do exame, e será anotado o porquê da recusa ou da incapacidade. Para os voluntários que corresponderem aos critérios de inclusão da pesquisa e diagnosticados pós-avaliação do questionário, será agendada uma nova avaliação, onde estes serão, submetidos à avaliação do equilíbrio fazendo uso do sistema de plataforma de força BIOMEC 400 v1.1 EMG System do Brasil, que quantifica a distribuição da força de reação vertical sob o solo em uma posição estática ou dinâmica. Os participantes serão submetidos a três avaliações através da plataforma de força, antes de qualquer intervenção, após 10 minutos de repouso sobre a maca em decúbito dorsal e imediatamente após a mobilização mandibular inespecífica. Na avaliação sobre a plataforma, os pacientes serão orientados a permanecerem em posição ortostática descalços com braços ao longo do corpo e olhar fixo a um objeto fixado a distância de um metro e na altura da região da glabela de cada paciente. O tempo de cada coleta será de um minuto para cada condição (Olhos Abertos e Olhos Fechados) com intervalo de um minuto entre cada avaliação. Será realizada mobilização mandibular inespecífica, com o paciente em decúbito ventral sobre a maca, por um terapeuta experiente e previamente treinado, onde utilizando luvas descartáveis, ira posicionar o quinto quirodáctilo no segundo ou terceiro molar realizando a mobilização mandibular em protrusão, em pequeno grau, intermitentemente durante 1 minuto sendo realizada por cinco repetições. Ocorrendo um intervalo durante as repetições, onde o individuo realizara dez vezes abertura bucal direcionando a língua no palato. Em relação ao lado mandibular a ser mobilizado, este será previamente definido através do diagnóstico realizado pelo questionário, podendo ser mobilizado um ou os dois lados mandibulares, a depender do diagnóstico. O terapeuta estará em ortostatismo no lado contrário a mobilização mandibular evitando assim qualquer pressão sobre a mandíbula, efetuando exclusivamente deslocamento milimétrico em protrusão mandibular. Outras medidas avaliativas serão aferidas com o individuo sentado, na cadeira, em uma posição aproximada a 90 graus em relação ao examinador, onde este medira com auxilio do paquímetro digital a ADM mandibular, antes e imediatamente após a referida mobilização.
5. **Desconforto ou Riscos Esperados:** O presente projeto não apresentará riscos aos sujeitos avaliados, pois serão realizadas avaliações absolutamente não invasivas, nas quais não se utiliza qualquer procedimento que possa causar danos à saúde e ao bem estar dos indivíduos envolvidos. O tratamento com mobilização não produz dor e nem efeitos colaterais e sim um relaxamento local.
6. Informações: O voluntário tem garantia que receberá respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto ao questionário e resultados da análise clínica. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade do indivíduo em continuar participando.
7. Retirada do Consentimento: o voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.
8. Aspecto Legal: Elaborados de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atendendo à Resolução n.º 196/97, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde – Brasília – DF.
9. Garantia do Sigilo: Os pesquisadores asseguram a privacidade dos voluntários quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
10. Local da Pesquisa: Laboratório de Biodinâmica do Movimento, Campus Memorial da Universidade Nove de Julho.
11. Telefones dos Pesquisadores para Contato: P Profa. Dra. Daniela Aparecida Biasotto-Gonzalez (11) 36659325, Ana Paula Amaral (11) 75379417,Cid André Fidelis de Paula Gomes (11) 86300221, Yasmin El Hage (11)78314202. Comitê de Ética em Pesquisa da Uninove- Av. Francisco Matarazzo, 612 – Prédio C – 1º andar – comitedeetica@uninove.br tel:3665-9310
Consentimento Pós-Informação:
Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo no meio científico.
* Não assine este termo se ainda tiver alguma dúvida a respeito.

São Paulo, de de 2011.

Nome (por extenso):_____

ANEXO II: RDC/TMD

RDC - TMD

Research Diagnostic Criteria for Temporomandibular Disorders

Português – BRASIL

Nome	Prontuário / Matrícula n°	RDC n°
Examinador	Data _____/_____/_____	

HISTÓRIA - QUESTIONÁRIO

Por favor, leia cada pergunta e marque somente a resposta que achar mais correta.

1. Como você classifica sua saúde em geral?
- [1] Excelente
- [2] Muito boa
- [3] Boa
- [4] Razoável
- [5] Ruim

2. Como você classifica a saúde da sua boca?
- [1] Excelente
- [2] Muito boa
- [3] Boa
- [4] Razoável
- [5] Ruim

3. Você sentiu dor na face, em locais como na região das bochechas (maxilares), nos lados da cabeça, na frente do ouvido ou no ouvido, nas últimas 4 semanas?
- [0] Não
- [1] Sim

[Se sua resposta foi **não**, PULE para a **pergunta 14.a**]
[Se a sua resposta foi **sim**, PASSE para a **próxima pergunta**]

4. Há quanto tempo a sua dor na face começou pela primeira vez?
[Se começou **há um ano ou mais**, responda a **pergunta 4.a**]
[Se começou **há menos de um ano**, responda a **pergunta 4.b**]

4.a. Há quantos anos a sua dor na face começou pela primeira vez?
[ ][ ] Ano(s)

4.b. Há quantos meses a sua dor na face começou pela primeira vez?
[ ][ ] Mês(es)

5. A dor na face ocorre?
- [1] O tempo todo
- [2] Aparece e desaparece
- [3] Ocorreu somente uma vez

6. Você já procurou algum profissional de saúde (médico, cirurgião-dentista, fisioterapeuta, etc.) para tratar a sua dor na face?
- [1] Não
- [2] Sim, nos últimos seis meses.
- [3] Sim, há mais de seis meses.

7. Em uma escala de 0 a 10, se você tivesse que dar uma nota para sua dor na face agora, NESTE EXATO MOMENTO, que nota você daria, onde 0 é "nenhuma dor" e 10 é "a pior dor possível"?

NENHUMA DOR 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 A PIOR DOR POSSÍVEL

8. Pense na pior dor na face que você já sentiu nos últimos seis meses, dê uma nota pra ela de 0 a 10, onde 0 é "nenhuma dor" e 10 é "a pior dor possível"?

NENHUMA DOR 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 A PIOR DOR POSSÍVEL

9. Pense em todas as dores na face que você já sentiu nos últimos seis meses, qual o valor médio você daria para essas dores, utilizando uma escala de 0 a 10, onde 0 é "nenhuma dor" e 10 é "a pior dor possível"?

NENHUMA DOR 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 A PIOR DOR POSSÍVEL

10. Aproximadamente quantos dias nos últimos seis meses você esteve afastado de suas atividades diárias como: trabalho, escola e serviço doméstico, devido a sua dor na face?
[ ][ ] Dias

11. Nos últimos seis meses, o quanto esta dor na face interferiu nas suas atividades diárias utilizando uma escala de 0 a 10, onde 0 é "nenhuma interferência" e 10 é "incapaz de realizar qualquer atividade"?

NENHUMA INTERFERÊNCIA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 INCAPAZ DE REALIZAR QUALQUER ATIVIDADE

12. Nos últimos seis meses, o quanto esta dor na face mudou a sua disposição de participar de atividades de lazer, sociais e familiares, onde 0 é "nenhuma mudança" e 10 é "mudança extrema"?

NENHUMA MUDANÇA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MUDANÇA EXTREMA

13. Nos últimos seis meses, o quanto esta dor na face mudou a sua capacidade de trabalhar (incluindo serviços domésticos) onde 0 é "nenhuma mudança" e 10 é "mudança extrema"?

NENHUMA MUDANÇA 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MUDANÇA EXTREMA

14.a. Alguma vez sua mandíbula (boca) já ficou travada de forma que você não conseguiu abrir totalmente a boca?
- [0] Não
- [1] Sim

[Se você **nunca** teve travamento da mandíbula, PULE para a **pergunta 15.a**]
[Se **já teve** travamento da mandíbula, PASSE para a **próxima pergunta**]

14.b. Este travamento da mandíbula (boca) foi grave a ponto de interferir com a sua capacidade de mastigar?
- [0] Não
- [1] Sim

15.a. Você ouve estalos quando mastiga, abre ou fecha a boca?
- [0] Não
- [1] Sim

15.b. Quando você mastiga, abre ou fecha a boca, você ouve um barulho (rangido) na frente do ouvido como se fosse osso contra osso?
- [0] Não
- [1] Sim

15.c. Você já percebeu ou alguém falou que você range (ringi) ou aperta os seus dentes quando está dormindo?
- [0] Não
- [1] Sim

15.d. Durante o dia, você range (ringi) ou aperta os seus dentes?
- [0] Não
- [1] Sim

15.e. Você sente a sua mandíbula (boca) "cansada" ou dolorida quando você acorda pela manhã?
- [0] Não
- [1] Sim

15.f. Você ouve apitos ou zumbidos nos seus ouvidos?
- [0] Não
- [1] Sim

15.g. Você sente que a forma como os seus dentes se encostam é desconfortável ou diferente/ estranha?
- [0] Não
- [1] Sim

16.a. Você tem artrite reumatóide, lúpus, ou qualquer outra doença que afeta muitas articulações (juntas) do seu corpo?
- [0] Não
- [1] Sim

16.b. Você sabe se alguém na sua família, isto é seus avós, pais, irmãos, etc. já teve artrite reumatóide, lúpus, ou qualquer outra doença que afeta várias articulações (juntas) do corpo?
- [0] Não
- [1] Sim

16.c. Você já teve ou tem alguma articulação (junta) que fica dolorida ou incha sem ser a articulação (junta) perto do ouvido (ATM)?
- [0] Não
- [1] Sim

[Se você **não** teve dor ou inchaço, PULE para a **pergunta 17.a**.]
[Se você **já teve**, dor ou inchaço, PASSE para a **próxima pergunta**]

16.d. A dor ou inchaço que você sente nessa articulação (junta) apareceu várias vezes nos últimos 12 meses (1 ano)?
- [0] Não
- [1] Sim

17.a. Você teve recentemente alguma pancada ou trauma na face ou na mandíbula (queixo)?
- [0] Não
- [1] Sim

[Se sua resposta foi **não**, PULE para a **pergunta 18**]
[Se sua resposta foi **sim**, PASSE para a **próxima pergunta**]

17.b. A sua dor na face (em locais como a região das bochechas (maxilares), nos lados da cabeça, na frente do ouvido ou no ouvido) já existia antes da pancada ou trauma?
- [0] Não
- [1] Sim

18. Durante os últimos seis meses você tem tido problemas de dor de cabeça ou enxaquecas?
- [0] Não
- [1] Sim

19. Quais atividades a sua dor na face ou problema na mandíbula (queixo), impedem, limitam ou prejudicam?

	NÃO	SIM
a. Mastigar	0	1
b. Beber (tomar líquidos)	0	1
c. Fazer exercícios físicos ou ginástica	0	1
d. Comer alimentos duros	0	1
e. Comer alimentos moles	0	1
f. Sorrir/gargalhar	0	1
g. Atividade sexual	0	1
h. Limpar os dentes ou a face	0	1
i. Bocejar	0	1
j. Engolir	0	1
k. Conversar	0	1
l. Ficar com o rosto normal: sem a aparência de dor ou triste	0	1

20. Nas últimas quatro semanas, o quanto você tem estado angustiado ou preocupado:

	Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Muito	Extremamente
a. Por sentir dores de cabeça	0	1	2	3	4
b. Pela perda de interesse ou prazer sexual	0	1	2	3	4
c. Por ter fraqueza ou tontura	0	1	2	3	4
d. Por sentir dor ou "aperto" no peito ou coração	0	1	2	3	4
e. Pela sensação de falta de energia ou lentidão	0	1	2	3	4
f. Por ter pensamentos sobre morte ou relacionados ao ato de morrer	0	1	2	3	4
g. Por ter falta de apetite	0	1	2	3	4
h. Por chorar facilmente	0	1	2	3	4
i. Por se culpar pelas coisas que acontecem ao seu redor	0	1	2	3	4
j. Por sentir dores na parte inferior das costas	0	1	2	3	4
k. Por se sentir só	0	1	2	3	4
l. Por se sentir triste	0	1	2	3	4
m. Por se preocupar muito com as coisas	0	1	2	3	4
n. Por não sentir interesse pelas coisas	0	1	2	3	4
o. Por ter enjôo ou problemas no estômago	0	1	2	3	4
p. Por ter músculos doloridos	0	1	2	3	4
q. Por ter dificuldade em adormecer	0	1	2	3	4
r. Por ter dificuldade em respirar	0	1	2	3	4
s. Por sentir de vez em quando calor ou frio	0	1	2	3	4
t. Por sentir dormência ou formigamento em partes do corpo	0	1	2	3	4
u. Por sentir um "nó na garganta"	0	1	2	3	4
v. Por se sentir desanimado sobre o futuro	0	1	2	3	4
w. Por se sentir fraco em partes do corpo	0	1	2	3	4
x. Pela sensação de peso nos braços ou pernas	0	1	2	3	4
y. Por ter pensamentos sobre acabar com a sua vida	0	1	2	3	4
z. Por comer demais	0	1	2	3	4
aa. Por acordar de madrugada	0	1	2	3	4
bb. Por ter sono agitado ou perturbado	0	1	2	3	4
cc. Pela sensação de que tudo é um esforço/sacrifício	0	1	2	3	4
dd. Por se sentir inútil	0	1	2	3	4
ee. Pela sensação de ser enganado ou iludido	0	1	2	3	4
ff. Por ter sentimentos de culpa	0	1	2	3	4

21. Como você classificaria os cuidados que tem tomado com a sua saúde de uma forma geral?

1 Excelente
2 Muito bom
3 Bom
4 Razoável
5 Ruim

22. Como você classificaria os cuidados que tem tomado com a saúde da sua boca?

1 Excelente
2 Muito bom
3 Bom
4 Razoável
5 Ruim

23. Qual a data do seu nascimento?

Dia ☐☐ Mês ☐☐ Ano ☐☐☐☐

24. Qual seu sexo?

1 Masculino
2 Feminino

25. Qual a sua cor ou raça?

1 Aleútas, Esquimó ou Índio Americano
2 Asiático ou Insulano Pacífico
3 Preta
4 Branca
5 Outra [Se sua resposta foi **outra**, PASSE para as **próximas alternativas** sobre sua cor ou raça]
6 Parda
7 Amarela
8 Indígena

26. Qual a sua origem ou de seus familiares?

1 Porto Riquenho
2 Cubano
3 Mexicano
4 Mexicano Americano
5 Chicano
6 Outro Latino Americano
7 Outro Espanhol
8 Nenhuma acima [Se sua resposta foi **nenhuma acima**, PASSE para as **próximas alternativas** sobre sua origem ou de seus familiares]
9 Índio
10 Português
11 Francês
12 Holandês
13 Espanhol
14 Africano
15 Italiano
16 Japonês
17 Alemão
18 Árabe
19 Outra, favor especificar _____
20 Não sabe especificar

27. Até que ano da escola / faculdade você freqüentou?

Nunca freqüentei a escola		0
Ensino fundamental (primário)	1ªSérie	1
	2ª Série	2
	3ª Série	3
	4ª Série	4
Ensino fundamental (ginásio)	5ª Série	5
	6ª Série	6
	7ª Série	7
	8ª Série	8
Ensino médio (científico)	1°ano	9
	2°ano	10
	3°ano	11
Ensino superior (faculdade ou pós-graduação)	1°ano	12
	2°ano	13
	3°ano	14
	4°ano	15
	5°ano	16
	6°ano	17

28a. Durante as 2 últimas semanas, você trabalhou no emprego ou em negócio pago ou não (não incluindo trabalho em casa)?

0 Não
1 Sim
[Se a sua resposta foi **sim**, PULE para a **pergunta 29**]
[Se a sua resposta foi **não**, PASSE para a **próxima pergunta**]

28b. Embora você não tenha trabalhado nas duas últimas semanas, você tinha um emprego ou negócio?

0 Não
1 Sim
[Se a sua resposta foi **sim**, PULE para a **pergunta 29**]
[Se a sua resposta foi **não**, PASSE para a **próxima pergunta**]

28c. Você estava procurando emprego ou afastado temporariamente do trabalho, durante as 2 últimas semanas?

1 Sim, procurando emprego
2 Sim, afastado temporariamente do trabalho
3 Sim, os dois, procurando emprego e afastado temporariamente do trabalho
4 Não

29. Qual o seu estado civil?

1 Casado (a) esposa (o) morando na mesma casa
2 Casado (a) esposa (o) não morando na mesma casa
3 Viúvo (a)
4 Divorciado (a)
5 Separado (a)
6 Nunca casei
7 Morando junto

30. Quanto você e sua família ganharam por mês durante os últimos 12 meses?

R$ ☐☐☐☐☐,☐☐

Não preencher. Deverá ser preenchido pelo profissional

☐ Até ¼ do salário mínimo
☐ De ¼ a ½ salário mínimo
☐ De ½ a 1 salário mínimo
☐ De 1 a 2 salários mínimos
☐ De 2 a 3 salários mínimos
☐ De 3 a 5 salários mínimos
☐ De 5 a 10 salários mínimos
☐ De 10 a 15 salários mínimos
☐ De 15 a 20 salários mínimos
☐ De 20 a 30 salários mínimos
☐ Mais de 30 salários mínimos
☐ Sem rendimento

31. Qual o seu CEP?

☐☐☐☐☐-☐☐☐

Muito Obrigado.
Agora veja se você deixou de responder alguma questão.

EXAME CLÍNICO

1. Você tem dor no lado direito da sua face, lado esquerdo ou ambos os lados?

0 Nenhum
1 Direito
2 Esquerdo
3 Ambos

2.Você poderia apontar as áreas aonde você sente dor ?

Direito	Esquerdo
0 Nenhuma	0 Nenhuma
1 Articulação	1 Articulação
2 Músculos	2 Músculos
3 Ambos	3 Ambos

3. Padrão de abertura:

0 Reto
1 Desvio lateral direito (não corrigido)
2 Desvio lateral direito corrigido ("S")
3 Desvio lateral esquerdo (não corrigido)
4 Desvio lateral esquerdo corrigido ("S")
5 Outro tipo _____
(Especifique)

4. Extensão de movimento vertical

Incisivo superior utilizado 11 21

a. Abertura sem auxílio sem dor ☐☐mm

b. Abertura máxima sem auxílio ☐☐mm

Dor Muscular	Dor Articular
0 Nenhuma	0 Nenhuma
1 Direito	1 Direito
2 Esquerdo	2 Esquerdo
3 Ambos	3 Ambos

c. Abertura máxima com auxílio ☐☐mm

Dor Muscular	Dor Articular
0 Nenhuma	0 Nenhuma
1 Direito	1 Direito
2 Esquerdo	2 Esquerdo
3 Ambos	3 Ambos

d. Trespasse incisal vertical ☐☐mm

5. Ruídos articulares (palpação)

a. abertura

Direito	Esquerdo
0 Nenhum	0 Nenhum
1 Estalido	1 Estalido
2 Crepitação grosseira	2 Crepitação grosseira
3 Crepitação fina	3 Crepitação fina
☐☐mm	☐☐mm
(Medida do estalido na abertura)	

b. Fechamento

Direito	Esquerdo
0 Nenhum	0 Nenhum
1 Estalido	1 Estalido
2 Crepitação grosseira	2 Crepitação grosseira
3 Crepitação fina	3 Crepitação fina
☐☐mm	☐☐mm
(Medida do estalido no fechamento)	

c. Estalido recíproco eliminado durante abertura protrusiva

Direito	Esquerdo
0 Não	0 Não
1 Sim	1 Sim
8 NA	8 NA
(NA: *Nenhuma das opções acima*)	

6. Excursões

a. Excursão lateral direita ☐☐mm

Dor Muscular	Dor Articular
0 Nenhuma	0 Nenhuma
1 Direito	1 Direito
2 Esquerdo	2 Esquerdo
3 Ambos	3 Ambos

b. Excursão lateral esquerda ☐☐mm

Dor Muscular	Dor Articular
0 Nenhuma	0 Nenhuma
1 Direito	1 Direito
2 Esquerdo	2 Esquerdo
3 Ambos	3 Ambos

c. Protrusão ☐☐mm

Dor Muscular	Dor Articular
0 Nenhuma	0 Nenhuma
1 Direito	1 Direito
2 Esquerdo	2 Esquerdo
3 Ambos	3 Ambos

d. Desvio de linha média ☐☐mm

1 Direito
2 Esquerdo
8 NA
(NA: *Nenhuma das opções acima*)

7. Ruídos articulares nas excursões

Ruídos direito

	Nenhum	Estalido	Crepitação grosseira	Crepitação fina
7.a Excursão Direita	0	1	2	3
7.b Excursão Esquerda	0	1	2	3
7.c Protrusão	0	1	2	3

Ruídos esquerdo

	Nenhum	Estalido	Crepitação grosseira	Crepitação fina
7.d Excursão Direita	0	1	2	3
7.e Excursão Esquerda	0	1	2	3
7.f Protrusão	0	1	2	3

INSTRUÇÕES, ÍTENS 8-10

O examinador irá palpar (tocando) diferentes áreas da sua face, cabeça e pescoço. Nós gostaríamos que você indicasse se você não sente dor ou apenas sente pressão (0), ou dor (1-3). Por favor, classifique o quanto de dor você sente para cada uma das palpações de acordo com a escala abaixo. Marque o número que corresponde a quantidade de dor que você sente. Nós gostaríamos que você fizesse uma classificação separada para as palpações direita e esquerda.

0 *= Somente pressão (sem dor)*
1 *= dor leve*
2 *= dor moderada*
3 *= dor severa*

8. Dor muscular extraoral com palpação	**Direita**				**Esquerda**			
a. Temporal posterior (1,0 Kg.) "Parte de trás da têmpora (atrás e imediatamente acima das orelhas)."	0	1	2	3	0	1	2	3
b. Temporal médio (1,0 Kg.) "Meio da têmpora (4 a 5 cm lateral à margem lateral das sobrancelhas)."	0	1	2	3	0	1	2	3
c. Temporal anterior (1,0 Kg.) "Parte anterior da têmpora (superior a fossa infratemporal e imediatamente acima do processo zigomático)."	0	1	2	3	0	1	2	3
d. Masseter superior (1,0 Kg.) "Bochecha/ abaixo do zigoma (comece 1 cm a frente da ATM e imediatamente abaixo do arco zigomático, palpando o músculo anteriormente)."	0	1	2	3	0	1	2	3
e. Masseter médio (1,0 Kg.) "Bochecha/ lado da face (palpe da borda anterior descendo até o ângulo da mandíbula)."	0	1	2	3	0	1	2	3
f. Masseter inferior (1,0 Kg.) "Bochecha/ linha da mandíbula (1 cm superior e anterior ao ângulo da mandíbula)."	0	1	2	3	0	1	2	3
g. Região mandibular posterior (estilo-hióideo/ região posterior do digástrico) (0,5 Kg.) "Mandíbula/ região da garganta (área entre a inserção do esternocleidomastóideo e borda posterior da mandíbula. Palpe imediatamente medial e posterior ao ângulo da mandíbula)."	0	1	2	3	0	1	2	3
h. Região submandibular (pterigóideo medial/ supra-hióideo/ região anterior do digástrico) (0,5 Kg.)"abaixo da mandíbula (2 cm a frente do ângulo da mandíbula)."	0	1	2	3	0	1	2	3
9. Dor articular com palpação								
a. Polo lateral (0,5 Kg.) "Por fora (anterior ao trago e sobre a ATM)."	0	1	2	3	0	1	2	3
b. Ligamento posterior (0,5 Kg.)"Dentro do ouvido (pressione o dedo na direção anterior e medial enquanto o paciente está com a boca fechada)."	0	1	2	3	0	1	2	3
10. Dor muscular intraoral com palpação								
a. Área do pterigóideo lateral (0,5 Kg.) "Atrás dos molares superiores (coloque o dedo mínimo na margem alveolar acima do último molar superior. Mova o dedo para distal, para cima e em seguida para medial para palpar)."	0	1	2	3	0	1	2	3
b. Tendão do temporal (0,5 Kg.) "Tendão (com o dedo sobre a borda anterior do processo coronóide, mova-o para cima. Palpe a área mais superior do processo)."	0	1	2	3	0	1	2	3

7034

A INFLUÊNCIA DAS DOENÇAS PERIODONTAIS NA ATIVIDADE DO LÚPUS ERITEMATOSO SISTÊMICO

INFLUENCE OF PERIODONTAL DISEASES IN SYSTEMIC LUPUS ERYTHEMATOSUS ACTIVITY

Sérgio Spezzia
Cirurgião Dentista e Especialista em Saúde da Mulher no Climatério pela Faculdade de Saúde Pública – USP.

Roberto Calvoso Júnior
Médico. Doutor em Medicina pela Faculdade de Medicina – USP.
Coordenador do curso de Especialização em Saúde da Mulher no Climatério da Faculdade de Saúde Pública – USP.
sergiospezzia@hotmail.com

Resumo

Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES) é uma doença inflamatória crônica de causa multifatorial, etiologia desconhecida e natureza autoimune que é caracterizada pela produção de grande número de autoanticorpos, formação de imunocomplexos e presença de diversas manifestações orais, cutâneas e sistêmicas. Doenças Periodontais (DP) são causadas ou associadas a agentes infecciosos. Pode ocorrer ação de periodontopatógenos específicos, ativando mecanismos imunoinflamatórios, desencadeando resposta inflamatória. Existe propensão a DPs em indivíduos com LES. Aspectos de uma doença podem atuar, favorecendo a outra. LES possui patogênese com características que se assemelham à patogênese da DP. Neste estudo, o objetivo proposto foi analisar a importância dada à abordagem terapêutica periodontal, possivelmente interferidora em indivíduos com LES e DP, por meio de revisão bibliográfica. Realizou-se busca eletrônica nas bases de dados PubMed, Medline, Bireme e SciELO de estudos que correlacionassem doenças periodontais com a atividade do lúpus eritematoso sistêmico. Na maioria dos trabalhos consultados, a adoção de algumas medidas preventivas, faz-se prática rotineira, tentando-se evitar possíveis fatores de origem bucal que aumentem o grau inflamatório do LES. Concluiu-se que existem evidências de que a DP pode predispor ou agravar o LES; porém, há necessidade de maior número de estudos acerca do assunto.

Palavras-chave: Doenças periodontais. Inflamação. Lúpus Eritematoso sistêmico. Periodontia.

Abstract

Systemic Lupus Erythematosus (SLE) is a chronic inflammatory disease caused by multiple factors, unknown etiology, autoimmune, characterized by the production of large numbers of autoantibodies, formation of immune complexes and the presence of various oral manifestations, cutaneous and systemic. Periodontal diseases (PD) are caused by or associated with infectious agents. There may be action specific periodontal pathogens, activating immunoinflammatory mechanisms, triggering the inflammatory response. There is likely to PDs in individuals with SLE. Aspects of a disease may act by favoring the other. SLE pathogenesis has characteristics that resemble the pathogenesis of PD. The aim in this study was to analyze, through a review of the literature, the importance given to the periodontal therapeutic approach that possibly interferes with SLE and PD. A search in electronic databases, such as PubMed, Medline, Bireme, SciELO was conducted in order to select studies that correlate with periodontal disease activity in systemic lupus erythematosus. Most of the studies consulted, the adoption of some preventive measures is a routine practice, trying to avoid possible oral origin factors that increase the degree of inflammatory SLE. We conclude that there is evidence that PD may predispose or exacerbate SLE, but there is a need for further studies on the subject.

Key words: Inflammation. Periodontal Diseases. Periodontics. Systemic Lupus Erythematosus.

Introdução

As semelhanças nas patogêneses da Doença Periodontal (DP) e do Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES), relatadas na literatura, conduzem à possibilidade de existir relação entre as duas doenças. Existe a probabilidade de a DP ser uma condição modificadora na evolução clínica do LES e vice-versa. Pouco é descrito na literatura sobre o estado periodontal dos portadores de lúpus eritematoso sistêmico. Assim, verificar a possível existência de relação entre a condição periodontal e a atividade do LES, torna-se válida, para averiguar se poderia haver influência do tratamento periodontal.

Doença Periodontal (DP)

A Doença Periodontal (DP) é definida como alteração patológica de caráter inflamatório dos tecidos gengivais (gengivite), que pode ou não progredir para o periodonto de sustentação, resultando em perda de inserção dentária (periodontite), provocada pelo acúmulo local do biofilme dentário. Pelo fato de ser causada por bactérias, essa doença é considerada foco de infecção[1, 2].

Dentre as DPs, possui relevância a periodontite, que é uma doença infecciosa associada à inflamação crônica dos tecidos que circundam os dentes[3, 4].

A DP tem alcançado destaque na área médica após a identificação de conexões entre essa enfermidade e as condições sistêmicas. Entretanto, tais ligações ocorrem não mais sob o ponto de vista de que as condições sistêmicas são as interferentes no curso da doença periodontal como fatores modificadores, mas considerando que as DPs, também podem, por sua vez, interferir nas condições sistêmicas, como é o caso da periodontite que pode provocar elevação do risco de parto prematuro e, consequentemente, nascimento de bebês de baixo peso, bem como acarretar diabetes, doenças respiratórias e cardiovasculares[5].

Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES)

O Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES) é uma doença inflamatória crônica de causa multifatorial, etiologia desconhecida e natureza autoimune, caracterizada pela produção de um grande número de autoanticorpos e formação de imunocomplexos, além da presença de diversas manifestações orais, cutâneas e sistêmicas. Tem acometimento mais frequente em mulheres da raça negra na segunda e terceira décadas de vida. Possui distribuição universal, podendo ser influenciado pelo sexo, idade e raça[6].

Estima-se sua prevalência em 1/2.000 a 1/10.000 habitantes, predominando no sexo feminino na proporção de 9:1. Seus primeiros sintomas surgem entre a segunda e a quarta décadas de vida; entretanto, sua manifestação pode ocorrer em qualquer idade[6].

A terapêutica consiste na administração de corticosteroides e imunossupressores, no intuito de atenuar a resposta do sistema imune, permitindo controle dos sintomas, evitando complicações futuras[7].

Nos pacientes com LES as alterações bucais, manifestam-se sob forma de lesões orais, sendo as mais frequentes: ulcerações na mucosa, queilite angular, mucosite e glossite[8, 9]. Essas lesões, eventualmente podem representar as primeiras manifestações de atividade da doença[10].

Objetivo

O objetivo proposto neste trabalho foi analisar a importância da intervenção odontológica periodontal em indivíduos com LES e DP, o que pode representar fator interferidor, levando-se em consideração que inexistindo tratamento periodontal nessas circunstâncias poderá proceder aumento da atividade inflamatória peculiar do LES.

Método

Foi efetuado levantamento bibliográfico de estudos que correlacionassem doenças periodontais com a atividade do lúpus eritematoso sistêmico nas seguintes bases de dados eletrônicas: PubMed, Medline, Bireme, SciELO.

Os critérios de inclusão adotados utilizaram trabalhos de revisão que considerassem como dados válidos, os atribuídos a ambos os sexos e que contivessem informações sobre a inter-relação entre DPs e a atividade do LES.

Utilizaram-se como critérios de exclusão: artigos em que fosse feita menção ao LES juvenil.

Foram adotados os seguintes descritores para a pesquisa: lúpus eritematoso sistêmico, doenças periodontais, periodontite.

Resultados

Na busca efetuada, foram levantados 18 artigos, dos quais 14 estavam em conformidade com os critérios de inclusão adotados e 4 foram excluídos por fazerem menção também ao lúpus eritematoso sistêmico juvenil. Os artigos incluídos estão citados na Figura 1, a seguir.

Número	Título e Autor	Periódico
1	Ferreira M et al. Lúpus eritematoso sistêmico	Acta Med Port, 2008. 21 (2): 199-204.
2	Kiname DF, Lindhe J. Patogênese da periodontite. In: Lindhe J.	Tratado de periodontia clínica e implantologia oral, 1997. p. 178.

3	Kobayashi T et al. *Risk of periodontitis in systemic lupus erythematosus is associated with Fc gamma receptor polymorphisms*.	J Periodontol, 2003. 74 (3): 378-84.
4	Meyer U, Kleinheinz J, Gaubitz M, Schulz M, Weingart D, Joos U. *Oral manifestations in patients with systemic lupus erythematosus*.	Mund Kiefer Gesichtschir, 1997. 1 (2): 90-4.
5	Miceli V et al. Associação entre a doença periodontal e o lúpus eritematoso sistêmico.	Rev Cienc Med Biol, 2005. 4 (2): 150-7.
6	Nares S. *The genetic relationship to periodontal disease*.	Periodontol 2003. 32 (1): 36-49.
7	Offenbacher S. *Periodontal diseases: pathogenesis*.	Ann Periodontol, 1996. 1 (1): 821-78.
8	Peterson DS, Klein DR. *Dental implications for systemic lupus erythematosus*.	J Oral Med. 1980. 35 (3): 72-5.
9	Rosa Neto NS, Carvalho JF. O uso de provas de atividade inflamatória em reumatologia.	Rev Bras Reumatol, 2009. 49 (4): 413-30.
10	Sales LAR et al. Relação entre doença periodontal e lúpus eritematoso sistêmico.	RGO, 2008. 56 (2): 189-93
11	Sato EI et al. Consenso brasileiro para o tratamento do lúpus eritematoso sistêmico (LES).	Rev Bras Reumatol, 2002. 42 (6): 362-70.
12	Sato EL et al. Lúpus eritematoso sistêmico: acometimento cutâneo/ articular.	Rev Assoc Med Bras, 2006. 52 (6): 384-6.
13	Tietmann C, Bissada NF. *Aggressive periodontitis in a patient with chronic cutaneous lupus erythematosus: a case report*.	Quintessence INt. 2006, 37 (5): 401-8.
14	Umbelino Júnior AA et al. Achados bucais e laboratoriais em pacientes com lúpus eritematoso sistêmico.	J Bras Patol Med Lab, 2010. 46 (6): 479-86.

Figura 1: Artigos incluídos

Na maioria dos estudos consultados, a adoção de algumas medidas preventivas fez-se prática rotineira, tentando-se evitar possíveis fatores que aumentassem o grau inflamatório do LES. Foram realizados, dessa forma, alguns procedimentos odontológicos, tais como orientações sobre higiene bucal, raspagem e polimento coronário-radicular, eliminação de possíveis focos de infecção, remoção de raízes residuais e de dentes extremamente destruídos e com cáries extensas e realizaram-se os tratamentos endodônticos necessários.

Discussão

Alguns aspectos do LES podem atuar favorecendo a doença periodontal, tendo em vista que o lúpus eritematoso sistêmico possui patogênese com características que se assemelham à patogênese da DP, tais como hiperatividade de linfócitos B, elevada produção de imunoglobulinas IgG, existência de influências genéticas, ambientais, hormonais e imunológicas. Baseados nesses dados, muitos estudos estão em andamento, procurando estabelecer possível correlação entre doença periodontal e LES.

De acordo com Miceli et al.[11], a associação de LES com periodontite não é muito conhecida; porém, a hiperatividade das células B diante da carga antigênica dos sítios com comprometimento periodontal, pode resultar em ativação policlonal das células B, fato que poderia ser responsabilizado pela formação de anticorpos citoplasmáticos antineutrófilos no LES.

Indubitavelmente, fatores genéticos devem estar envolvidos em ambas as patogêneses (LES e DP)[7, 12].

Deve-se ressaltar que há semelhanças entre o LES e a periodontite quanto aos processos de destruição tecidual.

A relação existente entre doença periodontal e LES permanece não totalmente esclarecida, visto que não se conhece com exatidão a prevalência da doença periodontal nos pacientes com LES[12, 13].

Na literatura, há escassez relativa ao tema com trabalhos sem uniformidade metodológica, tornando difícil um consenso acerca do assunto[12, 13].

Inerente à relação existente entre doença periodontal, corticoides e atividade do LES, alguns autores sustentam que o uso de corticoides e anti-inflamatórios possa reduzir a gravidade e a prevalência da doença periodontal[13, 14, 15, 16].

Como citado, o LES é uma doença autoimune com atividade inflamatória influenciada por fatores ambientais e infecciosos, por esse motivo, pode-se supor que a DP poderia influenciar o seu curso.

Algumas hipóteses são aventadas relativas à melhora de atividade do LES, eliminando-se a doença periodontal.

Oriundos da cavidade bucal, alguns patógenos e suas toxinas podem agir nos tecidos, provocando resposta inflamatória com níveis elevados de citocinas ou de imunocomplexos, que podem depositar-se nos rins, causando glomerulonefrites e tubulopatias ou no subendotélio vascular, provocando aterosclerose ou nas cartilagens, ocasionando artrite ou em algum local do corpo, podendo provocar outras patologias[17, 18].

Kornman et al.[19] descreveram que o lipopolissacáride bacteriano periodontal pode ter efeito vascular significativo, desencadeando liberação da IL-1, do Fator de Necrose Tumoral-a e do Tromboxano A2. Decorre que, em pacientes com LES, comprometidos do ponto de vista vascular e acometidos por essas alterações desencadeadas por periodontopatógenos, poderia ocorrer o agravamento da doença. Além disso, receptores

leucocitários desempenham papel fundamental nos imunocomplexos, assim como na patogênese do LES e das DP[12].

Van Velzen et al.[20], em 1984, descreveram três possíveis mecanismos pelos quais as infecções bucais podem causar infecções à distância: infecção metastática, devido à translocação de micro-organismos periodontais patogênicos por meio da corrente sanguínea ou por aspiração de secreções da orofaringe; lesão metastática, por circulação de toxinas de micro-organismos bucais, como a endotoxina do tipo lipopolissacáride, e inflamação decorrente de agressão autoimune induzida por micro-organismos bucais.

A inflamação constitui um processo inespecífico de defesa do organismo em resposta a diversos tipos de agressões (química, física ou biológica), e tem como objetivo promover o restabelecimento das condições de integridade tecidual, isolar e destruir o organismo agressor, além de ativar o processo de reparação necessário para o retorno do organismo às funções normais[21].

Na fase aguda da inflamação, uma série complexa de reações é observada, incluindo alterações vasculares, humorais, neurológicas e celulares[22]. Uma das principais proteínas plasmáticas dessa fase, e de comportamento positivo, é a Proteína C Reativa (PCR), que aumenta proporcionalmente à intensidade da agressão e destruição tecidual. A PCR é o marcador de atividade inflamatória em maior quantidade, sendo a mais estudada por sua capacidade de elevação e dependência do estímulo inflamatório[23].

Ebersole et al.[24] demonstraram o aumento do nível de PCR em pacientes com doença periodontal.

Dessa forma, medidas simples e eficazes sugeridas, relativas ao tratamento da doença periodontal, propiciaram melhor controle do LES, reduzindo o nível do PCR elevado oriundo da inflamação proveniente das DPs, reduzindo sua influência sobre a atividade clínica do LES e melhorando a qualidade de vida dos pacientes. Concluiu-se que o tratamento dos distúrbios periodontais nos pacientes com LES melhorou e reduziu a sua atividade significativamente, segundo aferição da doença realizada pelo índice *Systemic Lupus Erythematosus Disease Activity Index* (SLEDAI). De acordo com Petri et al.[25], esse é o índice mais utilizado na prática médica, pelo fato de ser sensível a modificações da atividade da doença, sendo de fácil aplicabilidade.

Convém salientar que a maioria dos estudos utilizou valores médios do Sledai e dos níveis de PCR anteriores e posteriores ao tratamento odontológico.

Conclusão

Existem evidências de que a doença periodontal pode predispor ou agravar o lúpus eritematoso sistêmico; porém, há necessidade de maior número de estudos acerca do assunto.

Referências

1. Beck JD, Pankow J, Tyroler HA, Offenbacher S. Dental infections and atherosclerosis. Am Heart J. 1999;138:S528-S533.

2. Engebretson SP, Lalla E, Lamster IB. Periodontitis and systemic disease. N Y State Dent J. 1999;65(8):30-2.

3. Papapanou PN. Periodontal diseases: epidemiology. Ann Periodontol.1996;1:1-36.

4. Philstrom BL, Michalowicz BS, Johnson NW. Periodontal diseases. Lancet. 005;366:1809-20.

5. Offenbacher S. Periodontal diseases: pathogenesis. Annals of Periodontology; Nov 1996;1(1):821-78.

6. Sato EL, Bonfá ED, Costallat LT, Silva NA, Brenol JCT, Santiagoa MB et al. Consenso Brasileiro para Tratamento do Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES). Rev Bras Reumatol. 2002;42(6):362-70.

7. Tsao PB, Grossman JM. The genetics of human systemic lupus erithematosus. Current Rheumatology Reports. 2001;3(3):183-90.

8. Jorizzo JL, Salisbury PL, Rogers RS et al. Oral lesions in systemic lupus erythematosus. Do ulcerative lesions represent a necrozing vasculitis? J Am Acad Dermatol. 1992 Sep; 27(3);398-94.

9. Cardinali C, Caproni M, Bernacchi E, Amato L, Fabbri P. The spectrum cutaneous manifestations in lúpus erythematosus – the Italian experience. Lupus. 2000;9(6):417-] 23.

10. Jonsson R, Heyden G, Westberg NG, Nyberg G. Oral mucosal lesions in systemic lupus erythematosus – a clinical, histopathological and immunopathological study. J Rheumatol. 1984;11:38-42.

11. Miceli V, Braga F, Áreas A, Figueiredo CMS, Fischer RG. Associação entre a Doença Periodontal e o Lúpus Eritematoso Sistêmico. Rev Ciênc Méd Biol. 2005;4(2):150-7.

12. Kobayashi T, Ito S, Yamamoto K, Hasegawa H, Sugita N, Kuroda T, Kaneko S. et al. Risk of periodontitis in systemic lupus erythematosus is associated with Fcgamma receptor polymorphisms. J Periodontol. 2003;74:378-84.

13. Mutlu S, Richards A, Maddison P, Scully C. Gingival and periodontal health in systemic lupus erythematosus. Community Dent Oral Epidemiol. 1993;21:158-61.

14. Been V, Engel D. The effects of immunosuppressive drugs on periodontal inflammation in human renal allograft patients. J Periodontol. 1984;53:245-48.

15. Safkan B, Knnutila M. Corticosteroid therapy and periodontal disease. J Clin Periodontol. 1984;11:515-22.

16. Sooriyamoorthy M, Gower DB. Hormonal influences in gingival tissue: relationship to periodontal disease. J Clin Periodontol. 1989;16:201-8.

17. De Stefano F, Anda RF, Kahn HS, Williamson DF, Russel CM. Dental disease and risk of coronary heart disease and mortality. BMI. 1993;306:688-91.

18. Mercado FB, Marshall RI, Bartold PM. Inter-relationships between rheumatoid arthritis and periodontal disease. A review. J Clin Periodontol. 2003;30(9):761-72.

19. Kornman KS, Pankow J, Offenbacher S, Beck J, Di Giovine F, Duff GW. Interleukin-1 genotypes and the association between periodontitis and cardiovascular disease. J Periodontal Res. 1999 Oct;34(7):353-7.

20. Van Velzen SKT, Abraham-Inpijn L, Moorer WR. Plaque and systemic disease a reappraisal of focal infection concept. J Clin Periodontol. 1984;11:209-20.

21. Behrendt D, Ganz P. Endothelial function: from biology to clinical applications. Am J Cardiol. 2002;2:40-8.

22. Braga FSFF, Fischer RG, Figueredo CMS. Proteína-C-Reativa no diagnóstico de lesões periodontais com reflexos sistêmicos. RBO 2004;61(1):28-31.

23. Persson GR, Pettersson T, Ohisson O, Renvert S. High-sensitivity serum C-reactive protein levels in subjects with or without myocardial infarction or periodontitis. J Clin

Periodontal. 2005;32:219-24.

24. Ebersole JL, Cappelli D. Acute-phase reactants in infections and inflammatory diseases. Periodontology. 2000;23:19-49.

25. Petri M, Genesove M, Engle E, Hochberg M. Definition, incidence and clinical description of flare in systemic lupus erythematosus. A prospective cohort study. Arthritis Rheum. 1991;34:937-44.

7887

EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL POR MEIO DE INSTRUMENTOS DE HIGIENE ORAL

EDUCATION IN ORAL HEALTH THROUGH ORAL HYGIENE INSTRUMENTS

Patrícia Elaine Gonçalves
Cirurgiã-dentista e Professora Colaboradora da Faculdade de Odontologia – Uninove.
Ydia Fagundes Teles
Cirurgiã-dentista

Resumo

Educação em saúde bucal consiste na divulgação e no esclarecimento às pessoas sobre a importância da saúde bucal e os meios de tê-la e mantê-la. O objetivo neste trabalho foi analisar a educação em saúde bucal transmitida para as crianças por meio das embalagens de instrumentos de higiene oral infantis. Para a coleta de dados, foi elaborado e preenchido um formulário. As respostas fechadas foram analisadas por meio de frequência; e as abertas, pela análise de conteúdo, de acordo com a técnica de palavras-chave e temática, conforme preconizadas por Bardin. Analisaram-se 31 instrumentos de higiene. Percebeu-se que apenas 28,6% das embalagens de escova de dente informavam sobre técnica de escovação, porém nenhuma mencionou a escovação da língua e/ou mucosas. Quanto à quantidade de dentifrício que deve ser colocado na escova, houve diversas respostas. Sobre o momento do uso do fio dental, apenas uma (12,5%) embalagem relatou que deveria ser após a escovação, contrariando o que a literatura científica preconiza. Concluiu-se que existe a falta de padronização das mensagens de educação em saúde nos produtos de higienização para o público infantil, além disso, faz-se necessária a conscientização das empresas quanto ao seu papel social ao oferecer seus produtos.

Palavras-chave: Educação em Saúde. Odontologia preventiva. Odontopediatria. Promoção da Saúde.

Abstract

Oral health education is the dissemination and clarification of the importance of oral health and the means to take it and keep it. The aim in this paper was to analyze the oral health education through the packaging of children's oral hygiene instruments. A form was developed and filled out for data collection. Multiple choice questions were analyzed by frequency, and dissertative ones were analyzed by content analysis, according to the technique of key words and topics, as recommended by Bardin. A total of 31 instruments of hygiene were analyzed. It was noticed that only 28.6% of the packages had information about tooth brushing technique, but none mentioned brushing of the tongue and/or mucous membranes. As the amount of toothpaste to be placed on the brush, there were several answers. About the moment of dental floss usage, only one (12.5%) reported that it should happen after brushing, contradicting the literature recommendations. It can be concluded there is a lack of standardization of the messages of health education in hygiene products for the children; in addition, it is necessary to raise businesses' awareness of their social role in the offering of their products.

Key words: Health education. Preventive dentristy. Pediatric dentistry. Health promotion.

1 Introdução

A cárie dentária e as periodontopatias são consideradas problemas de saúde pública devido aos altos índices de severidade e prevalência, e exigem da Odontologia um direcionamento de suas atividades para a prevenção. Diante disso, a motivação e a educação para prevenir essas doenças são poderosas ferramentas para promover a saúde bucal da população, e, consequentemente, a melhora da sua qualidade de vida. Elas devem ser trabalhadas junto aos indivíduos o mais precocemente possível[1, 2] para que sejam inseridos e interiorizados bons hábitos de saúde bucal.

Entretanto, para a elaboração de programas educativos com a finalidade é a promoção de autocuidados bucais, a população-alvo deve ser cuidadosamente avaliada, para que os programas propostos sejam direcionados às necessidades e dificuldades de cada indivíduo[3]. Já a motivação em saúde bucal para o grupo infantil deve ser direcionada para a higienização bucal, especificamente no uso de instrumentos de higiene como fio dental, escova de dente, dentifrícios e enxaguatório.

Muitas fontes de dificuldades para o trabalho de educação e motivação em saúde provêm da divulgação generalizada, de mensagens prontas e inadequadas para todo tipo de indivíduo, que decorrem no intuito primordial de agradar ou disseminar a saúde bucal de modo geral, ou, até mesmo, sob princípios de *marketing* financeiro de empresas que não se importam com a eficácia de seus produtos ou com as informações importantes que eles devem trazer.

Assim, para que o indivíduo realize uma correta higienização bucal, não basta que tenha condições financeiras para comprar o instrumento de higiene, é preciso que ele receba instruções corretas de como realizar esse cuidado.

Diante do exposto, o objetivo neste trabalho foi analisar a educação em saúde bucal transmitida às crianças por meio das embalagens de instrumentos de higiene oral infantil (fio dental, escova de dente, dentifrício e enxaguatório). Para tanto, foram avaliadas as mensagens contidas nessas embalagens, a fim de averiguar sua concordância com a literatura científica e a motivação em saúde bucal que existem nelas.

Revisão de literatura

Sabe-se que para se realizar uma boa higienização bucal, o indivíduo deve fazer uso do fio dental, da escova de dente, do dentifrício e do enxaguatório. Entretanto, quando esse indivíduo é uma criança, os pais devem ser responsáveis pelo cuidado da sua higiene bucal, já que ela não apresenta até os seis anos de idade, maturidade quanto à sua coordenação motora para tal atitude[4].

Fio dental

Desenvolvido no século 19, deve ser empregado nos locais em que a papila preenche totalmente o espaço interdentário, pois dessa forma é possível remover o biofilme adequadamente dessas superfícies interproximais, uma vez que são locais em que a escovação não apresenta total eficiência[5]. Diante disso, os indivíduos devem ser orientados sobre a técnica, para a remoção de depósitos bacterianos e alimentos das áreas proximais, por meio de movimentos cérvico-oclusais. O fio deve penetrar e ser cuidadosamente passado por meio do ponto de contato entre os dentes, mas não deve traumatizar nem causar desconforto[6]. Com a técnica de fricção e segurando a fita com a mão ou colocando-a em um dispositivo especial, é possível remover a placa subgengival das superfícies proximais de molares até a profundidade de 2 mm. No entanto, é necessário que a porção de fio dental, que acabou de ser utilizada e, portanto, suja, seja substituída por uma porção limpa, com o intuito de prevenir o transporte de resíduos e bactérias do dente que acabou de ser limpo para outras faces dentais. Dessa forma, o tamanho de 40 cm ou mais permite que toda a arcada possa ser higienizada sem que se utilize mais de uma vez a mesma porção de fio dental[7]. Com isso, o fio dental é considerado, juntamente com a escova, o meio mais eficaz de controle mecânico da placa[8].

Escova de dente

A escova dental é o objeto mais usado e popular para a realização da higiene bucal, com a função de desagregar e remover os depósitos microbianos aderidos, por meio da ação mecânica das cerdas. Além disso, ela é amplamente aceita como um comportamento social, já que é o único instrumento de que a grande maioria da população ainda dispõe para fazer o controle do biofilme dental[1, 9].

No mercado nacional, existem marcas, variando o tamanho, forma, dureza, tipo e distribuição de cerdas e forma do cabo. Na década de 50, Bass descreveu que a escova considerada ideal apresentaria cabo reto, cerdas do mesmo tamanho, macias e de pontas arredondadas. Contudo, em virtude da variação nesses parâmetros, e da não comprovação científica da superioridade dessa escova ideal em remover placa, a seleção deve ser, atualmente, baseada na preferência individual para a maioria desses aspectos. Entretanto, as cerdas devem ser macias ou extramacias com pontas arredondadas e a parte ativa de tamanho compatível com a arcada dentária[10].

Garcia et al[11] menciona que a técnica de Bass modificada, que consiste no paciente colocar a escova entre a gengiva e o dente, formando um ângulo de 45°, vibrando-a nessa posição e girando, com pressão adequada, de cervical para incisal/oclusal; é considerada adequada, considerando que, quando corretamente exe-

cutada, permite a remoção efetiva da placa bacteriana em torno do sulco gengival e também no restante do dente, colaborando com a prevenção tanto da doença periodontal quanto da cárie dental.

Dentifrício

Os dentifrícios são produtos que auxiliam na remoção de placa, já que apresentam abrasivos, proporcionam um hálito momentaneamente agradável e servem de veículo para o flúor, além de serem antimicrobianos, inibidores da calcificação da placa e dessensibilizantes[12].

Em alguns países, como o Brasil, são comercializados dentifrícios especiais para crianças, os quais apresentam concentrações menores de flúor, pelo fato de os bebês e as crianças pequenas, inadvertidamente, engolirem porção considerável do dentifrício que usam, cerca de 30%, o que torna um dos principais riscos associado à ocorrência de fluorose dentária. Essa doença é de caráter dose-dependente, apresentando um aspecto clínico diretamente relacionado à quantidade de flúor absorvido pelo indivíduo. Ela ocorre durante a amelogênese, que é a idade de risco para a dentição permanente que estende dos 11 meses aos sete anos de idade[13, 14].

Enxaguatório

A utilização de enxaguatórios bucais promove a retenção do íon de flúor na boca, proporcionando certo grau de proteção contra o processo carioso por um longo período[15]. No entanto, devem ser indicados para pessoas que apresentem alto risco de cárie, a exemplo daqueles sob tratamento ortodôntico, com higiene precária e pacientes que estejam recebendo radioterapia na região da face[16, 17].

2 Materiais e métodos

Este estudo é do tipo documental descritivo e transversal. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa junto aos principais mercados do município de Gurupi, TO, para averiguar a existência e aquisição de todos os instrumentos de higiene infantil, que consistem em: escova dental, dentifrício, fio dental e enxaguatório.

As embalagens desses instrumentos foram analisadas quanto aos textos que apresentavam, com o intuito de averiguar as mensagens de educação e motivação de saúde bucal, confrontando com os estudos da literatura científica odontológica.

A coleta de dados se deu pela elaboração e preenchimento de um formulário (Anexo 1) que apresenta questões abertas e fechadas referentes ao assunto abordado.

Os dados obtidos foram informatizados, utilizando-se o *software* EPIINFO 3.2, programa para Windows, e por meio dele foi realizado o levantamento de frequência dos dados obtidos nas perguntas fechadas. O texto analisado foi submetido à análise de conteúdo preconizada por Bardin[18], utilizando a técnica de palavras-chave e temática. A primeira técnica consiste na busca de palavras iguais ou semelhantes as que contêm a literatura estudada anteriormente. Já a segunda consiste em definir as categorias como rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo sob um título genérico. Todos os textos que continham nas embalagens foram lidas para identificar seu contexto e depois se formou uma grade temática de categorias de análise para a leitura transversal de todos os textos, ou seja, cada relato foi lido e classificado segundo as categorias registradas[19].

3 Resultados

Para o estudo, conseguiu-se obter, dentre os mercados analisados, 31 instrumentos de higiene oral infantil. Desses objetos, 14 (45,2%) eram dentifrícios; 8 (25,8%), fios dentais; 7 (22,6%), escovas de dente; e 2 (6,5%), enxaguatórios. Todos apresentavam a palavra infantil. Apenas um fio dental dentre os oito apresentou essa palavra; porém, decidiu-se contabilizar os demais, pois geralmente os pais acabam comprando um produto para toda a família sem atentar para qual público ele é destinado, se adulto ou infantil.

Quanto ao fio dental, em quase todas as embalagens relatou a quantidade de fio dental (75%), que variava de 45 cm a 50 cm. O mesmo ocorreu quanto à maneira de uso do fio dental (87,5%), em que se trata de enrolar o fio dental nos dedos. No entanto, o que chamou atenção foi quanto ao momento do uso do fio dental, já que apenas em uma (12,5%) das embalagens referiu que seu uso deveria ser após a escovação.

Em relação à escova de dente, percebeu-se que apenas 28,6% apresentavam a descrição do seu tamanho como sendo pequena, apesar de apresentarem tamanhos variados de comprimento do cabo. Constatou-se que todas (100%) eram de textura macia.

Sobre a técnica de escovação, somente 28,6% informava e ensinava a técnica de Bass modificada. Em nenhuma das embalagens, mencionou-se a escovação da língua e/ou mucosas. Já em relação ao momento em que a escova de dente deve ser empregada, 57,1% mencionava após as refeições.

Analisou-se a instrução de uso da escova, e observou-se que o principal tema tratado era sobre a troca da escova (83,3%), que deveria ser feita a cada três meses, de acordo com as embalagens estudadas (Tabela 1).

Tabela 1: Distribuição da frequência absoluta e relativa das embalagens de escova de dente infantil, segundo as instruções de uso – Gurupi (TO), 2009

Categorias	n	%*
Troca da escova – "Troque a sua escova a cada 3 meses"	5	83,3
Limpeza da escova – "Lavar e secar a escova após o uso reduzindo assim a proliferação de bactérias"	2	33,3
Armazenamento – "Guarde a escova protegendo contra a proliferação de bactérias"	2	33,3

*A soma da porcentagem poderá ser maior que 100%, pois a mesma embalagem poderia apresentar mais de uma instrução de uso. A frequência relativa foi calculada sobre o total de seis que apresentavam instrução de uso.

Referente às embalagens de dentifrícios obtidas, percebeu-se que não há uma padronização da quantidade de flúor na sua composição, já que variou desde aquele que não apresenta flúor (7,1%) até a quantidade de 1.100 ppm (57,1%), conforme gráfico na Figura 1.

Figura 1: Distribuição percentual das embalagens de dentifrício infantil, de acordo com a concentração de flúor empregada no produto – Gurupi (TO), 2009

Quanto à quantidade de dentifrício que deve ser colocada na escova de dente, notou-se também uma variedade de respostas. Verificou-se que em 21,4% das embalagens era mencionado que deveria ser colocado 2 cm do produto na escova de dente. Já em 14,3% a instrução era para adicionar "uma quantidade suficiente", prevalecendo uma medida subjetiva, assim como em 21,4% que informava que deveria ser "uma pequena quantidade". Apenas 7,1% relatavam sobre a aplicação de uma gota, já que o produto era de composição líquida, o que permitia tal procedimento. A grande parte das embalagens (35,8%) não apresentava essa informação.

Com relação à instrução de uso nas embalagens, a maioria alertava para não ingerir o produto (71,4%), e também salientava sobre o momento de uso (64,3%), como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição da frequência absoluta e relativa das embalagens de dentifrício infantil, segundo as instruções de uso – Gurupi (TO), 2009

Categorias	n	%*
Ingestão – "Não ingerir"	10	71,4
Momento de uso – "Após as refeições, ingestão de doces e antes de dormir, ou conforme orientação do seu dentista"	9	64,3
Tempo de utilização – "Escovando por um minuto"	3	21,4
Supervisão – "Crianças menores de 6 anos devem ter a supervisão de um adulto"	2	14,3
Complicações – "Em caso de irritação procurar um especialista imediatamente"	1	7,1

*A soma da porcentagem poderá ser maior que 100%, pois a mesma embalagem poderia apresentar mais de uma instrução de uso. A frequência relativa foi calculada sobre o total de 14 que apresentavam instrução de uso.

Referente aos enxaguatórios infantis analisados, nenhum continha álcool e todos apresentavam flúor em concentração de 225 ppm. Ademais, todos explicavam a quantidade de enxaguatório que deveria ser utilizada, ou seja, a medida da tampa do frasco após a escovação. Apenas uma das embalagens apresentava o tempo de uso, que deveria ser de 60 segundos e alertava que o indivíduo deveria evitar comer ou beber por 30 minutos.

Observou-se também nas embalagens, além dos temas abordados, se existiria alguma orientação dirigida a práticas de saúde bucal, constatou-se que esse tipo de instrução foi mencionado em 67,7% das embalagens, e a grande maioria fez a indicação da visita regularmente ao cirurgião-dentista (57,1%) e a questão da escovação supervisionada por algum adulto (28,6%).

4 Discussão

No contexto da prevenção para o público infantil, percebe-se que a educação e a motivação devem também ser dirigidas aos pais e responsáveis por essas crianças, uma vez que são eles que devem promover e manter a saúde bucal dos seus filhos. Aquilante et al.[20] em seu estudo, perceberam uma forte relação entre o nível de conhecimento de pais e responsáveis e a motivação e a educação odontológica de seus filhos.

Sobre a utilização do fio dental, Grigoletto et al.[21] observaram que a maioria das crianças não o utilizava (67,3%), e entre as que o usavam, verificou-se que o número de vezes de utilização diária foi menor (9,2%). A baixa frequência do uso do fio dental pela população

se deve ao fato da destituição do real valor desse instrumento, cuja função é remover restos alimentares e placa dental que geram desconforto, e, futuramente, doenças como a cárie dentária e as periodontais[22]. Já Andrade[23] enfatiza que os pacientes não têm consciência da importância do uso do fio dental para manutenção da limpeza dos espaços interdentais, além disso, pesquisas revelaram que o brasileiro consome apenas 4 cm por ano de fio dental, o que mostra a desinformação e a falta de motivação e/ou a falta de condição financeira para adquirir o produto.

Garcia et al.[11] perceberam em seu estudo que a maioria dos pacientes entrevistados (63,9%) utilizavam o comprimento de fio dental (maior ou igual a 40 cm), o que corresponde à instrução de uso observada em grande parte das embalagens de fio dental (75%).

Com relação à técnica de uso do fio dental, ela deve ser demonstrada ao indivíduo para que ele possa treinar sua execução e assim fazer uma limpeza eficiente[6]. Os mesmos autores relatam que a maioria dos pacientes pesquisados (63,9%) enrolava o fio dental entre os dedos, e 52,4% o trocavam quando sujo. Foi observado que grande parte das embalagens analisadas (87,5%) apresentava a maneira de uso, o que facilita aos pais ou responsáveis assimilarem a técnica a ser explicada para seus filhos.

Quanto ao momento da utilização do fio dental, apenas uma embalagem (12,5%) mencionou que deveria ser após a escovação; porém, segundo Dotto e SendyK[24], o momento ideal da sua utilização é antes da escovação, uma vez que a escova atua removendo a placa bacteriana de superfícies livres, as quais são contaminadas por bactérias removidas previamente das regiões interproximais, durante o uso do fio.

Referente à escova de dente, Chiapinotto et al.[25] enfatizam a necessidade de ensinar o paciente a gostar de limpar seus dentes, executando a tarefa com carinho e dedicação. Em vez da pressa com que se faz, como se a tarefa o "irritasse", deve induzi-lo a sentir o sabor e aroma da limpeza, que gradativamente vão tomando conta da sua boca. Sem dúvida, a correta higienização bucal deve constituir um hábito salutar, o qual é adquirido mediante constante orientação/educação, para que o indivíduo possa superar as influências de fatores ambientais, sociais e culturais.

Em estudos, foi observado que a maioria dos entrevistados escova os dentes três vezes por dia[26, 27]; no entanto, percebe-se que mais da metade das embalagens analisadas, não apresenta essa orientação, e sim que se deve utilizar a escova de dente logo após as refeições (57,1%). Instrução essa que promove uma mudança de ideia de que há necessidade de escovar os dentes somente duas ou três vezes ao dia, para o entendimento de que toda vez que o indivíduo se alimentar, deverá realizar a higienização bucal. Apesar da técnica de Bass modificada ser bastante enfatizada como uma técnica correta[10, 11], apenas 28,6% das embalagens a apresentavam e a explicavam. Além do mais, Blinklhord et al.[28], Rajab et al.[29], Ferreira et al.[2] em seus estudos perceberam que apesar de as mães acharem que os dentes dos seus filhos deveriam ser escovados duas vezes ao dia, nem sempre era o que faziam na prática, verificando-se a falta de supervisão sobre a escovação das crianças, o que compromete a qualidade da escovação[30]. Diante disso, observa-se a necessidade de maior conscientização dos pais sobre essa responsabilidade, seja pelas embalagens, seja pelos profissionais da saúde, ou outros meios, considerando que apenas 28,6% de todas as embalagens analisadas mencionavam que a escovação infantil deveria ser supervisionada.

Na maioria das embalagens de escova de dente (83,3%), enfatizava-se que a troca da referida escova deveria ocorrer a cada três meses, como recomendado pelas autoridades de saúde bucal; entretanto, sabe-se que no país, o consumo *per capta* de escova dental é considerado baixo, pois o brasileiro costuma comprar uma escova a cada 17 meses. O mesmo autor menciona que existem casos de uso compartilhado da escova, que pode transmitir numerosas doenças infecciosas, virais e parasitárias[21]. Isso pode ocorrer, possivelmente pela falta de informação e educação dos pacientes a esse respeito. Em face do exposto, é preciso que os profissionais, os veículos de comunicação e os guias de prevenção reforcem a necessidade da escovação correta, da troca periódica da escova, da recomendação de seu uso não compartilhado, além do correto armazenamento e transporte, com as cerdas devidamente protegidas, pois serão elas que entrarão em contato com a cavidade bucal. Esses assuntos foram abordados em apenas 33,3% das embalagens pesquisadas.

Referente ao uso de dentifrício, embora ele seja considerado um meio importante de motivação para a escovação, Parizotto[31] verificou que não há diferença significativa no controle mecânico da placa em relação ao uso ou não desse produto. De acordo com estudo de Stcokey[32], a quantidade de dentifrício usada por escovação varia entre as pesquisas, e em poucas ela é associada ao tamanho da escova usada pela criança ou a outros hábitos de escovação, o que é importante já que o público infantil ingere grande parte da quantidade de dentifrício. Vilhena et al.[33] em seu estudo percebem que quanto maior a idade da criança, maior a quantidade de dentifrício colocada na escova. Isso demonstra a necessidade de orientações para o uso consciente do dentifrício, que corresponde de maneira direta ao uso racional do flúor que compõem esse instrumento. Assim, nota-se que o tamanho de 2 cm de dentifrício, conforme mencionado em 21,4% das embalagens desse produto, é considerado uma quantidade excessiva, já que a criança acaba ingerindo grande parte desse creme, podendo provocar fluorose dentária[13, 14].

Quanto aos enxaguatórios analisados, por apresentarem flúor, eles são considerados de suma importância para a prevenção de cárie. Estudos têm avaliado a questão erosiva dos enxaguantes bucais, pois se apresentarem pH ácido, podem promover erosão dental; porém, a presença de flúor em sua composição, e na presença de meio ácido, pode facilitar sua adesão e quelação junto a estrutura dental[15, 34, 35].

5 Conclusões

Diante dos dados obtidos e dos trabalhos analisados, verifica-se que existe falta de padronização nas mensagens de educação em saúde nos produtos de higienização para o público infantil, além disso, faz-se necessária a conscientização das empresas quanto ao seu papel social na divulgação de seus produtos, pois eles são instrumentos de motivação para que o consumidor, no caso o público infantil, tenha e mantenha hábitos de higiene corretos que serão repetidos por toda sua vida.

Referências

1. Corona SAM, Dinelli W. Educação e motivação em Odontologia: avaliação da efetividade de um método educativo aplicado em escolares do primeiro grau, da rede particular da cidade de Araraquara. Rev Odontol UNESP. 1997;26(2):337-52.

2. Ferreira JMS, Silva SF, Aragão AKR, Duarte RC, Menezes V. A.Conhecimento de pais sobre saúde bucal na primeira infância. Pediatr Mod. 2010;46(6):224-30.

3. Paschoal AD, Rotta JCP. Conservação e uso das escovas. RGO. 1992;40(4):276-8.

4. Steksen-Blickts C, Gustafsson L. Impact of oral hygiene and use fluoride on caries increment in children during one year. Com Dent Oral Epidemiol. 1986;14:185-9.

5. Pedrazzi V, Sato S, De Matos MGC, Lara EH, Panzeri H. Tongue-cleaning methods: a comparative clinical Trial employing a toothbrush and a tongue scraper. J Periodontol. 2004;75(7):1009-12.

6. Garcia PPNS, Corona SAM, Garcia D. Educação do paciente: aplicação do método áudio-visual na instrução do uso do fio dental. Periodontia. 2003; 13(7):26-30.

7. Lindhe J. Tratado de periodontologia clínica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1992.

8. Trevisan EAS, Toledo BEC, Raveli DB, Cordeiro RCL, Mendes AJD. Estudo clínico do comportamento de técnicas de escovação dental e suas associações sobre as condições gengivais. Rev Bras Odontol. 1991;48(4):46-8.

9. Frandsen A. Mechanical oral hygiene practices: state-ofthe-science-review. In: Löe H, Kleinman DV. editors. Dental plaque control measures and oral hygiene practices. Oxford: IRL; 1986.

10. Mizuno EHF. Comparação entre duas técnicas de escovação e dois tipos de dureza de cerdas de escovas dentais manuais na efetividade da higienização bucal [tese] . Bauru: Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru; 2003.

11. Garcia PPNS, Rodrigues JA, Santos PA, Dinelli W. Avaliação clínica do comportamento de higiene bucal em adultos. Rev Odontol UNESP. 2001;30(2):161-71.

12. Camargo IM, SAIKI M, Vasconcelos MB, Avila D. M. Abrasiveness evalution of sílica and calcium carbonate used in the production of dentifrices. J Cosmet Sci. 2001;52(3):163-7.

13. Pessan JP, Silva SMB, Buzalaf MAR. Evaluation of the total fluoride intake of 4-7-year-old children from diet and dentifrice. J Appl Oral Sci. 2003;11(2):150-6.

14. Lima YBO, Cury JA. Ingestão de flúor por crianças através da água e dentifrício. Rev Saúde Pública. 2001;35(6):576-81.

15. Fukushima R, Granjeiro JM, Taga EM, Buzalaf MAR. Cinética do flúor na saliva de adultos e crianças após o uso de dentifrícios fluoretados. Rev Fac Odontol Bauru. 2000;8(1/2):45-50.

16. Wei SHY, Yiu CKY. Mouthrinses: recent clinical findings and implications for use. Intern Dental J. 1993;43(suppl.1):541-7.

17. Heimer MV, Cruz RA. A deposição de fluoreto de cálcio no esmalte dentário humano in vitro após tratamento com soluções fluoretadas para bochechos. Rev Bras Odontol. 1995;11(1):9-14.

18. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1994.

19. Gonçalves ER, Verdi MIM. Os problemas éticos no atendimento a pacientes na clínica odontológica de ensino. Ciênc Saúde Coletiva. 2007;12(3):755-64.

20. Aquilante AG, Bastos JRM, Sales Peres SHC, Leaol RB, Higa AM. Análise do nível de educação odontológica dos pais/responsáveis de escolares da 3ª. série do 1º. grau e sua relação na motivação e educação odontológica de seus filhos. Rev Odontol UNICID. 2002;11(4):25-34.

21. Grigoletto JC, Watanabe MGC, Mestriner Junior W, Bregagnolo JC. Oral hygiene and the collective use of toothbrush. Rev Odontol UNESP. 2006;35(2):175-81.

22. Pillegi-Vinha P, Bignelli P, Mansor PRG, Spinola LF, Vinha D. O uso do fio dental junto ao público. Rev Paul Odontol. 1993;15(2):38-42.

23. Andrade M. O nó do mercado. Rev ABO Nac. 1996;4(1):14-8.

24. Dotto CA, Sendyk WR. Atlas de higienização bucal. São Paulo: Panamed Editorial; 1982.

25. Chiapinotto GA, Meller D, Santos FB. Meios mecânicos de limpeza dos dentes: avaliação de indivíduos de uma clínica privada. RGO. 1998;46(3):142-4.

26. Abegg C. Hábitos de higiene bucal de adultos porto-alegrenses. Rev Saúde Pública 1997;31(6):586-93.

27. Esteves SRR, Milanezi LA, Carvalho LB, Garcia VG. Avaliação das marcas das escovas dentárias, do seu tempo de uso e da freqüência de escovação diária dos alunos ingressantes em 1998, no curso de ciências Odontológicas da Unimar - São Paulo, Brasil. Rev Cienc Odontol. 2002;5(5):43-7.

28. Blinkhorn AS, WainwrighT-Stringer YM, Holloway PJ. Dental health knowledge and attitudes of regularly attending mothers of high-risk, pre-school children. Int Dent J. 2001;51(6):435-8.

29. Rajab LD, Petersen PE, Bakaeen G, Hamdan MA. Oral health behavior of schoolchildren and parents in Jordan. Int J Pediatr Dent. 2002;12(3):168-76.

30. Bardal PAP, Olympio KPK, Bastos JRM, Henriques JFC, Buzalaf MAR. Educação e motivação em saúde bucal: prevenindo doenças e promovendo saúde em pacientes sob tratamento ortodôntico Dental Press J Orthod. 2011;16 (3):95-102.

31. Parizotto SPCOL. Estudo comparativo da escovação dental utilizando dois tipos de escovas, com ou sem dentifrício e influência do desgaste das escovas no controle da placa bacteriana na dentição decídua [dissertação] . São Paulo: Faculdade de Odontologia de São Paulo da USP; 1999.

32. Scotney N. Educação para a saúde; manual para o pessoal de saúde da zona rural (Coleção Saúde e Comunidade). 2ª. ed. São Paulo: Paulinas; 1981.

33. Vilhena FV, Sales-Peres SHC, Caldana ML, Buzalaf MAR. Novo protocolo para as ações de saúde bucal coletiva: padronização no armazenamento, distribuição e uso do material de higiene bucal. Ciênc Saúde Coletiva. 2008;13(2):2097-103.

34. Corso S, Corso AC, Neves FH, Padilha DMP. Avaliação do potencial erosivo de colutórios bucais. Rev Odonto Ciênc. 2004;19(45):233-7.

35. Delbem ACB, Sassaki KT, Castro AM, Pinto LMCP, Bergamaschi M. Assessment of the fluoride concentration and pH in different mouthrinses on the Brazilian market. J Appli Oral Sci. 2003;11(4):319-23.

Anexo 1

Formulário de coleta de dados. Gurupi-TO, 2009.

FORMULÁRIO

1- **MARCA** _____

2- **INSTRUMENTO**

a- ( ) Escova de dente b- ( ) Dentifrício c- ( ) Fio dental d- ( ) Enxaguatório e- ( ) Flúor

COMPOSIÇÃO DO TEXTO:

3-ESCOVA DE DENTE

3a. Tamanho ( ) pequena ( ) média ( ) grande

3b. Textura ( ) extramacia ( ) macia ( ) dura

3c. Técnica de escovação ( ) bass modificado ( ) Outra . Qual?_____

3d. Indica escovar a língua ( ) sim ( ) não

3e. Momento de uso: _____
_____

3f. Instrução de uso:_____
_____

4- DENTIFÍCIO

Composição:

4a. Quantidade de pasta ( ) sim. Quantidade:_____ ( )não

4b. Quantidade de flúor: _____ ppm

4c. Instrução de uso: _____
_____

5- FIO DENTAL

5a. Maneira de usar: ( ) Técnica de enrolar nos dedos ( ) Outra. Qual? _____

5b. Quantidade de fio: _____ cm

5c. Explica o momento da realização do uso ( ) sim ( ) não

5c.c. Quando: ( ) antes da escovação ( ) depois da escovação

5d. Instrução de uso :_____
_____

6- ENXAGUATÓRIO

6a. Tempo de uso: _____segundos

6b. Quantidade de líquido: ( ) medida da tampa ( ) Outra. Qual ?_____

6c. Explica o momento da realização do uso ( ) sim ( ) não

6c.c. Quando: ( ) antes da escovação ( ) depois da escovação

6d. Alcoólico: ( ) sim ( ) não

6e. Apresenta flúor: ( ) sim. Quantidade:_____ ppm ( )não

6f. Instrução de uso:_____

7771

EQUILÍBRIO EM HEMIPARÉTICOS APÓS O TREINO COM O PROGRAMA WII FIT

BALANCE IN HEMIPARETIC PATIENTS AFTER TRAINING WITH THE WII FIT PROGRAM

Luciana Barcala
Docente do curso de Fisioterapia – Uninove. Mestre em Ciências da Reabilitação.
lubarcala@uninove.br

Fernanda Colella
Fisioterapeuta, cursando especialização em Neurologia Pediátrica – Ufescar.

Maria Carolina Araujo
Discente do curso de Fisioterapia – Uninove.

Afonso Shiguemi Inoue Salgado
Fisioterapeuta, Mestre – Faculdade de Medicina/Unesp. Doutorando – Unicastelo em Engenharia Biomédica.

Claudia Santos Oliveira
Docente do Programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Resumo

O objetivo neste estudo foi avaliar o equilíbrio em pacientes hemiparéticos submetidos à fisioterapia convencional e a fisioterapia associada ao treino de equilíbrio com o Wii Fit. Trata-se de um ensaio clínico randomizado controlado com 12 pacientes hemiparéticos pós-AVE, idade média de 58±12,57 anos, tempo de lesão de 14±6,62 meses. Os participantes foram distribuídos em dois grupos aleatoriamente. Um grupo realizou a fisioterapia convencional (GC), e o outro, a fisioterapia convencional associada ao treino de equilíbrio com o Wii Fit (GW). A avaliação foi efetuada pela escala de equilíbrio de Berg (EEB) e pela estabilometria que mensura as oscilações corporais nos eixos anteroposterior (AP) e médio-lateral (ML), por uma plataforma de pressão. Na EEB, tanto o GC quanto o do GW obtiveram maior controle do equilíbrio estático e dinâmico. Na estabilometria, os dois grupos tiveram diminuição na oscilação ML, no eixo AP o GC não teve diminuição na oscilação AP, mas no GW apresentou diminuição na oscilação AP. Este estudo demonstra que a fisioterapia associada ao treino de equilíbrio com o Wii Fit apresenta resultados significantes na reabilitação dos indivíduos hemiparéticos, obtendo-se assim mais um recurso terapêutico na fisioterapia.

Palavras-chave: Equilíbrio postural. Acidente vascular cerebral. Retroalimentação sensorial.

Abstract

The aim in this study was to evaluate the balance in hemiparetic patients undergoing balance training with the WiiFit (WG) program that served as a resource for visual biofeedback. A randomized controlled trial was conducted with 12 hemiparetic patients after stroke, 5 males and 7 females, mean age of 58 ± 12.57 years. The participants were randomly divided into two groups. One group performed conventional physiotherapy (CP), the other group performed the traditional physical therapy associated of balance training with the help of the Wii Fit (WG). Balance was assessed before and after intervention by the application of the Berg Balance Scale (BBS) and stabilometry which measures the oscillation of pressure center (COP) in anteroposterior axis (AP) and mediolateral (ML), by a pressure platform. According to the BSE, patients from both the CG and the WG have gained more control of static and dynamic balance. In assessing the COP in ML axis, the subjects of the CG and WG had decreased in ML oscillation after the proposed intervention for each group, and in the AP axis of the COP, the CG had no decrease in the AP oscillation, and WG showed a decrease in the AP oscillation. This study shows that physiotherapy combined with balance training with Wii Fit presents significant results in the rehabilitation of hemiparetic subjects, thereby obtaining another therapeutic option in physiotherapy.

Key words: Feedback sensory. Postural balance. Stroke.

Introdução

A Organização Mundial da Saúde define o Acidente Vascular Encefálico (AVE) como um episódio de início rápido e abrupto de origem vascular, que reflete em uma perturbação focal ou generalizada da função encefálica, excluindo deficiências isoladas e persistindo por mais de 24 horas. O diagnóstico é confirmado por exames clínicos, tomografia computadorizada e ressonância magnética[1].

Os principais fatores de risco do AVE incluem hipertensão arterial sistólica ou diastólica, hipercolesterolemia, tabagismo, diabetes *mellitus*, consumo elevado de álcool, sedentarismo, estresse e uso de anticoncepcionais orais. É evidente a falta de adesão ao tratamento e/ou a modificação de hábitos[2, 3].

Cerca de 50% a 70% dos indivíduos acometidos recuperam a independência funcional; e, após seis meses, aproximadamente 50% apresentam hemiparesia/hemiplegia, sendo a principal incapacidade crônica em adultos[4]. Antigamente, pensava-se que a recuperação seria nos primeiros três meses até um ano. No entanto, estudos mostram que as habilidades funcionais podem continuar melhorando com a frequência na fisioterapia mesmo muitos anos após o AVE[5].

A deficiência motora provoca uma sequela denominada hemiplegia, que consiste em um estado físico de um hemicorpo. Chama-se plegia, quando a paralisia total; e paresia, quando ocorre a paralisia motora parcial. Essa anomalia é decorrente da lesão do neurônio motor superior. A hemiplegia ou paresia é um dos maiores problemas enfrentados pelos pacientes que sofreram AVE[6,7]. A hemiplegia pode causar redução de estabilidade, que é definida pela máxima distância que o indivíduo pode suportar o seu peso em alguma direção sem perda do equilíbrio[8].

Embora a hemiparesia seja o sinal mais óbvio do AVE, e também o principal objetivo da fisioterapia, outros sintomas são inclusos na incapacidade do indivíduo, tais como a disfunção sensorial, a afasia ou a disartria, a visão e o comprometimento mental e intelectual[9].

A maior evidência do comprometimento hemiparético, é a tendência em manter-se em uma posição assimétrica postural, com distribuição de peso menor sobre o hemicorpo parético. Essa assimetria e a dificuldade em transferir o peso para o lado afetado interferem na capacidade de manter o controle postural, impedindo a orientação e estabilidade para realizar movimentos com o tronco e membros[10].

O equilíbrio é um processo complexo que depende da integração da visão, do sistema vestibular e do sistema nervoso periférico, dos comandos centrais e das respostas neuromusculares e, particularmente, da força muscular e do tempo de reação. Para obter um melhor equilíbrio, um indivíduo procura manter o seu centro de massa corporal nos limites de sua estabilidade, sendo determinada pela habilidade em controlar a postura sem alterar a base de suporte[11].

A postura estática humana é mantida por meio de um processo complexo, envolvendo várias modalidades sensoriais. Juntos, esses sistemas interagem para a estabilização e a representação postural do corpo[12].

As alterações funcionais decorrentes do AVE, variam de um indivíduo para outro; e as alterações do equilíbrio apresentam índices elevados, após o AVE, sendo necessário avaliar e elaborar as metas terapêuticas centradas na melhora do equilíbrio. O retreinamento do controle postural é essencial para a reabilitação[8, 13].

Em pacientes vítimas de AVE, a recuperação da habilidade para ficar em pé e andar é crítica, pois requer um complexo mecanismo do controle postural. Várias estratégias de tratamento são sugeridas para a manutenção do controle postural[14].

Após uma lesão cerebral, é indiscutível a importância da fisioterapia, pois ela propicia a reeducação dos movimentos e o equilíbrio postural. Para que a avaliação seja objetiva e útil, se faz necessário uso de medidas padronizadas e comprovadas, permitindo quantificar o objetivo fisioterapêutico. Os instrumentos mostram se ocorreram mudanças com o tempo. É importante que a medida seja validada e comprovada para estar de acordo com as variações no desempenho do indivíduo[9].

A escala de equilíbrio de Berg (EES) mede 14 itens do equilíbrio estático e dinâmico, atribuindo a cada um deles uma pontuação de 0 a 4, na qual 0 representa inabilidade para completar um item; e 4, habilidade independente na tarefa. O escore total varia de 0 a 56 pontos[9, 15].

A estabilometria é uma técnica de avaliação do equilíbrio na postura ortostática, que consiste na quantificação das oscilações anteroposteriores e laterais do corpo, enquanto o indivíduo permanece de pé sobre uma plataforma de pressão. Uma vez que a oscilação do centro de pressão (COP) é representada pelas oscilações posturais, o registro é feito pelo cálculo instantâneo da sua posição (coordenadas x, y), que corresponde à localização da resultante das pressões aplicadas na superfície em contato com os pés, ou seja, na base de apoio. Normalmente, são adotados períodos de curta duração, em torno de 30 segundos. A base de apoio é uma variável que, quando controlada, não exerce influência nos parâmetros do sinal[16].

O treino por *biofeedback* visual, desenvolvido principalmente como uma ferramenta de aprendizagem motora e/ou capacidade de controle motor, tem evoluído muito na área da neurociência. Esse método envolve a constante autocorreção durante uma série

de tarefas motoras pelo *biofeedback* visual, no qual as habilidades de planejamento motor e controle motor são continuamente estimuladas e benéficas na plasticidade neural[17].

O estímulo visual relacionado com o equilíbrio tem sido demonstrado como um método eficaz para melhorar a postura simétrica após o AVE. Estudos mostram que pacientes submetidos ao treino visual melhoraram sua distribuição de peso nos membros e também obtiveram simetria no ortostatismo, após fisioterapia convencional, com exercícios de equilíbrio em pé e de transferência de peso[18].

Alguns experimentos mostraram que a reabilitação de pacientes hemiparéticos por meio do uso do *biofeedback* visual com sistemas de plataforma de pressão, melhora o equilíbrio estático, evidenciando que tal instrumento pode ser utilizado não apenas para avaliação quantitativa do equilíbrio, mas também como recurso para seu treinamento[11].

Os exercícios do programa Wii Fit da Nintendo é um recurso a mais que tem sido utilizado nos centros de reabilitação; entretanto, poucos estudos comprovam sua eficiência em pacientes neurológicos em reabilitação fisioterapêutica.

O objetivo neste estudo foi avaliar o equilíbrio em pacientes hemiparéticos antes e após a fisioterapia convencional e a fisioterapia associada com o treino de equilíbrio com o programa Wii Fit da Nintendo que atuou como um recurso de *biofeedback* visual.

2 Metodologia

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob número de protocolo 312133, de acordo com a Resolução 196/96. O estudo, caracterizado como um ensaio clínico randomizado controlado, foi realizado no período de janeiro a junho de 2010.

Foram avaliados os pacientes adultos hemiparéticos com diagnóstico de AVE, de ambos os sexos e em tratamento fisioterapêutico. Para inclusão no estudo, os pacientes concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Não foram incluídos os indivíduos com doenças neurológicas não relacionadas ao AVE e os que não conseguiram interagir com os exercícios do programa Wii Fit. Participaram na pesquisa 12 pacientes, que foram divididos aleatoriamente em dois grupos: um grupo com sete voluntários do sexo feminino; e um, com cinco, do masculino. A idade média dos participantes foi 58±12,57 anos, com tempo de lesão de 14±6,62 meses.

A avaliação do equilíbrio foi realizada pela plataforma de pressão, da marca Fusyo, que dispõe de 2.300 sensores de pressão, com precisão de 0,1 mm e aquisição de 40 Hz. Essa plataforma analisa a oscilação anteroposterior (AP) e médiolateral (ML). Na avaliação, os pacientes permanecem em posição ortostática, sob a plataforma com a base irrestrita, os braços ao longo do corpo, durante 30 segundos, com os olhos abertos (OA), e, em seguida, com os olhos fechados (OF). As coletas foram realizadas antes e após o período de intervenção terapêutica.

Os pacientes inclusos no trabalho foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo composto por indivíduos submetidos ao tratamento com a fisioterapia convencional foi denominado de grupo convencional (GC). O segundo, formado por voluntários que, além da fisioterapia convencional, também receberam o treinamento de equilíbrio com o auxílio do programa interativo Wii Fit, foi denominado grupo Wii (GW). Os pacientes foram avaliados pela EEB e pela plataforma de pressão (exame de estabilometria), a fim de verificar a evolução do equilíbrio e comparar as duas intervenções. Os dois grupos foram submetidos ao tratamento de fisioterapia, completando dez sessões com duração de 60 minutos com frequência de duas vezes por semana.

As sessões de treino de equilíbrio do GW foram individuais com 30 minutos de fisioterapia convencional e mais 30 minutos de exercícios de equilíbrio com o Wii Fit, mantendo a frequência de duas vezes por semana. Durante cada sessão, foram utilizados três tipos de exercícios: a plataforma, o peixe e a corda. O nível de dificuldade foi de acordo com a capacidade de interação de cada paciente com a atividade do programa Wii Fit. Cada exercício teve duração de dez minutos, com intervalo de tempo para descanso entre cada um deles, de acordo com o nível de condicionamento de cada paciente.

A amostra foi analisada estatisticamente pelos testes "t" pareado e não pareado com confiabilidade de $p<0,05$. Foi utilizado o *software* Instat®, para a análise estatística, e o Minitab®, para demonstração do resultado ilustrativo.

3 Resultados

A amostra foi composta por doze indivíduos e apresentou distribuição paramétrica.

O gráfico na Figura 1 mostra os valores em média e o desvio-padrão da análise de equilíbrio de acordo com a pontuação da EEB, comparando o GC e o GW, antes e após a intervenção. Pode-se observar que ambos os grupos apresentaram resultados significantes ($p<0,01$) na aquisição do controle do equilíbrio estático e dinâmico.

Figura 1: Comparação (média e DP) do equilíbrio intragrupos, mensurado pela Escala de Equilíbrio de Berg. **(p<0,01).

Os valores do centro de oscilação corporal (COP) no eixo médio-lateral (X) e anteroposterior (Y) foram definidos pelo protocolo de Winter[19] não consta em suas referências**[marca de revisão anterior?]** , em que:

- Delta X (ΔX) = máxima oscilação do COP na direção X em mm = máxima

COPX – mínimo COPX;

- Delta Y (ΔY) = máxima oscilação do COP na direção Y em mm = máxima

COPY – mínimo COPY;

Na análise do COP no eixo X, médio-lateral (ML), ambos os grupos apresentaram diminuição nas oscilações ML, verificando-se que nas condições de olhos abertos (OA) os resultados foram mais significantes (p<0,01) do que em condições de olhos fechados (OF) (p<0,05). O gráfico na Figura 2 mostra os valores médios de oscilação em milímetros (mm), comparando os dois grupos pré e pós-intervenção, nas condições de OA e OF.

Figura 2: Comparação (média e DP) do COP no eixo AP intragrupos, nas condições de olhos abertos (OA) e olhos fechados (OF). *(p<0,05), **(p<0,01).

A análise do COP no eixo Y, anteroposterior (A/P), o GC obteve diminuição nas oscilações AP, em ambas as condições, mas esses valores não foram significantes (p>0,05). No GW, as oscilações AP foram diminuídas e obtiveram resultados estatisticamente significantes (p<0,05). O gráfico na Figura 3 demonstra a comparação entre os dois grupos e em condições de OA e OF.

Figura 3: Comparação (média e DP) do COP, no eixo AP intragrupos, nas condições de olhos abertos (OA) e olhos fechados (OF). *(p<0,05).

Assim, na análise do equilíbrio pela EEB e pelo COP ML, os dois grupos apresentam os mesmos resultados significantes. No COP AP, somente o GW apresentou resultado. Mostrando que o treino de equilíbrio associado ao programa de *biofeedback* visual (no caso Wii Fit) é um recurso onde o indivíduo poderá obter maior controle do equilíbrio dinâmico, e diminuição das oscilações ML e AP do equilíbrio estático.

4 Discussão

A tecnologia virtual é uma realidade emergente com uma variedade de benefícios para os aspectos da avaliação de recuperação, tratamento e investigação. A investigação e a compreensão dessa tecnologia serão cruciais para a efetiva integração na reabilitação. Para isso é necessário um período de adaptação dos novos recursos tecnológicos, principalmente para os indivíduos que não estão acostumados com a prática da tecnologia virtual[20, 21].

Um estudo, realizado por Ching et al.[22], em 2010, mostra que os métodos para reabilitação estão evoluindo para além da terapia tradicional, por esse motivo

é importante a realização de estudos práticos que comprovem a eficiência desse novo modelo de reabilitação.

A participação em atividades de lazer é um direito humano e fundamental para uma melhor qualidade de vida. Adultos com deficiência física, muitas vezes, experimentam poucas oportunidades de participação em atividades de lazer e de realidade virtual, sendo difícil aumentar suas possibilidades de interatividades pela falta de acessibilidade a essas atividades. Embora o uso das atividades virtuais na reabilitação tenha crescido nos últimos dez anos, poucas aplicações têm sido relatadas para as pessoas com deficiências neurológicas.

Não existem estudos de melhora do equilíbrio em paciente com AVE, após treinamento com o programa Wii Fit, porém já foi realizado um trabalho com 34 indivíduos com paralisia cerebral que participaram de jogos virtuais, de duas a três vezes por semana, durante 12 semanas. Foi observada a interação agradável e bem sucedida, com alto nível de interesse e de aprendizado. A facilidade de utilização e adaptabilidade torna-se uma opção viável[8].

O acessório mais recente do Nintendo Wii é o *Balance Board* que exigiu do indivíduo uma mudança constante de alto desempenho na postura em pé e avalia a capacidade de controlar a estimulação ambiental, usando as mudanças corporais da postura em pé.

Estudo realizado com o *Wii Balance Board* verificou a funcionalidade da correção da postura em pé, isto é, ajustar ativamente a postura anormal em pé. Foi avaliado se duas pessoas com múltiplas deficiências seriam capazes de corrigir sua postura ativa em pé de acordo com a estimulação. Os dados mostraram que ambos os participantes aumentaram significativamente a duração do tempo de manter a postura correta em pé, ativando assim o sistema de controle[23, 24].

Outro estudo[25] realizado no corrente ano verifica a recuperação do déficit motor, em membro superior, em 20 pacientes com AVE, com idade de 18 a 85 anos, após a utilização de um ambiente virtual. O protocolo de reabilitação foi aplicado em oito sessões, cada uma de 60 minutos, e sendo realizadas duas vezes semanais. O resultado comprova a viabilidade, a segurança e a eficácia da realidade virtual por meio da tecnologia do programa Wii Fit na reabilitação da patologia.

De acordo com os estudos realizados por outros autores e o estudo aqui apresentado, verifica-se a crescente abordagem da reabilitação virtual e a comprovação do Wii Fit no treino de equilíbrio.

5 Conclusão

Neste estudo, verificou-se que o treino de equilíbrio associado ao programa Wii Fit, proporciona resultados significantes na reabilitação fisioterapêutica, obtendo-se assim mais um recurso para o tratamento de pacientes com AVE, sendo esse um recurso interativo e lúdico, podendo propiciar uma motivação a mais nas sessões de fisioterapia. A fisioterapia convencional mantém sua importância, pois o grupo submetido a esse tipo de tratamento, também obtêm resultados significantes na reabilitação. Devido ao aumento da utilização de ambientes virtuais auxiliando a reabilitação torna-se importante a sua comprovação. Estudos futuros podem averiguar o aspecto da qualidade de vida nesses pacientes neurológicos, submetidos, em sua reabilitação, a ambientes virtuais, como o programa Wii Fi

Referências

1. Duncan P, Studenski S, Richards L, Gollub S, Lai SM, Reker D, et al. Randomized clinical trial therapeutic exercise in subacute stroke. Stroke. 2003;34(9):2173-80.
2. Mcmanus JA, Craig AMC, Langhorne P, Ellis G. Does behaviour modification affect post-stroke risk factor control. Clin Rehabil. 2009;23(2):99-105.
3. Van de Port IGI, Wevers L, Roelse H, Kats LV, Lindeman E, Kwakkel G. Cost-effectiveness of a structured progressive task-oriented circuit class training programme to enhance walking competency after stroke: The protocol of the FIT-Stroke trial. BMC Neurol. 2009;9(43):1-9.
4. Marucci FCI, Cardoso NS, Berteli KS, Garanhani MR, Cardoso JR. Alterações eletromiográficas dos músculos do tronco de pacientes com hemiparesia após acidente vascular encefálico. Arq Neuropsiquiatr. 2007;65(3-b):900-5.
5. Dean CM, Rissel C, Sharkey M, Sherrington C, Cumming RG, Barker RN, et al. Exercise intervention to prevent falls and enhance mobility in community dwellers after stokes. BMC Neurol. 2009;9:38.
6. Rezende FB, Viana CAP, Faria JLC. Análise da hiper-extensão de joelho em pacientes hemiparéticos usando órtese para neutralização da flexão plantar. Revista Neurociências. 2006;14(3):140-3.
7. Ottoboni C, Fontes SV, Fukujima MM. Estudo comparativo entre marcha normal e a de pacientes hemiparéticos por acidente vascular encefálico: aspectos biomecânicos. Revista Neurociências. 2002;10(1):10-6.
8. Torriani C, Queiroz SS, Sakakura MT, et al. Estudo comparativo de equilíbrio de pacientes com disfunção cerebelar e com seqüelas de acidente vascular encefálico. RBPS. 2005;18(3):157-61.

9. Carvalho AC, Vanderlei LC, Bofi TC, Pereira JDAS, Nawa VA. Projeto hemiplegia um modelo de fisioterapia em grupo para hemiplégicos crônicos. Arq Ciênc Saúde. 2007;14(3):161-8.

10. Ikai T, Kamikubo T, Nishi M, Miyani S. Dynamic postural control in patients with hemiparesis. Am J Phys Med Rehabil. 2003;82(6):463-9.

11. Overstall PW. The use of balance training in elderly people with falls. Clinical Geron. 2003;13(2)153-61.

12. Pontelli TEGS, Pontes-Neto OM, Colafêmina JF, de Araújo DB, Santos AC, Leite JP. Controle postural na síndrome de Pusher: influência dos canais semicirculares laterais. Rev Bras Otorrinolaringol. 2005;71(4):448-52.

13. Furinl, V, Oréfice RSR, Laraia SEM, Soares NC. Avaliação do equilíbrio estático orientado pelo desempenho de portadores de acidente vascular encefálico. Ter Man. 2008;6(27):303-6.

14. Garland S J, Willwms D A, Ivanova TD, Miller KJ. Recovery of standing balance and functional mobility after stroke. Arch Phys Med Rehabil. 2003;84(12):1753-9.

15. Conradsson M, Lundin-Olsson L, Lindelöf N, Littbrand H, Malmqvist L, Gustafson Y, et al. Berg balance scale: intrarater test retest reliability among older people dependent in activities of daily living and living in residential care facilities. Phys Ther. 2007;87(9):1155-63.

16. Chiari L, Rocchi L, Cappello A. Stabilometric parameters are affected by anthropometry and foot placement. Clin Biomech. 2002;17(9-10):666-77.

17. Cho SH, Shin HK, Kwon YH, Lee MY, Lee YH, Lee CH, et al. Cortical activation changes induced by visual biofeedback tracking training in chronic stroke patients. NeuroRehabilitation. 2007;22(2):77-84.

18. Walker C, Brouwer B, Culham. Use of visual feedback in retraining balance following acute stroke. Physical therapy. 2000;80(9):886-95.

19. Winter DA. Human balance and posture control during standing and walking. Gait Posture. 1995;3:193-214.

20. Srivastava A, Arun B. Taly, Gupta A, Kumar S, Murali T. Post-stroke balance training: Role of force platform with visual feedback technique. J Neurol Sci. 2009;287(1-2):89-93.

21. Saposnik, G; Mamdani M, Bayley M, Thorpe K E, Hall J, Cohen L G. Effectiveness of Virtual Reality Exercises in Stroke Rehabilitation(EVREST): Rationale, Design, and Protocolof a Pilot Randomized Clinical Trial Assessing the Wii Gaming System. Int J Stroke. 2010;5(1):47-51.

22. Ching H S, Man LC, Ching TS. A limb action detector enabling people with multiple disabilities to control environmental stimulation through limb action with a Nintendo Wii Remote Controller. Research in Developmental Disabilities. 2010;31(5):1047-53.

23. Shih CH, Shih CT, Chu CL. Assisting people with multiple disabilities actively correct abnormal standing posture with a Nintendo Wii Balance Board through controlling environmental stimulation. Res Dev Disabil. 2010;31(4):936-42.

24. Shih CH, Chang ML, Shih CT. A limb action detector enabling people with multiple disabilities to control environmental stimulation through limb action with a Nintendo Wii Remote Controller. Res Dev Disabil. 2010;31(5):1047-53.

25. Shira Yalon-Chamovitz, Patrice L. (Tamar) Weiss. Virtual reality as a leisure activity for young adults with physical and intellectual disabilities Res Dev Disabil. 2008;29(3):273-87.

7624

AVALIAÇÃO DA MORFOLOGIA FACIAL, CONTATOS OCLUSAIS E ATIVIDADE ELETROMIOGRÁFICA DOS MÚSCULOS MASTIGATÓRIOS EM ADOLESCENTES COM DISFUNÇÃO TEMPOROMANDIBULAR

EVALUATION OF FACIAL MORPHOLOGY, OCCLUSAL CONTACTS AND ELECTROMYOGRAPHIC ACTIVITY OF MASTICATORY MUSCLES IN ADOLESCENTS WITH TEMPOROMANDIBULAR DYSFUNCTION

Leandro Lauriti
Mestrando em Ciências da Reabilitação – Uninove.
leandrolauriti@ig.com.br

Lara Jansiski Motta
Professora, Clínica Odontológica Infantil – Uninove.

Raquel Agnelli Mesquita-Ferrari
Professora Doutora do curso de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Kristianne Porta Santos Fernandes
Professora Doutora do curso de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Sandra Kalil Bussadori
Professora Doutora do curso de mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Resumo

Numerosos problemas podem envolver a articulação temporomandibular (ATM) e suas estruturas, sugerindo um quadro de disfunção temporomandibular (DTM). O objetivo neste estudo foi avaliar a associação entre morfologia facial, tipo de oclusão, número de contatos oclusais e atividade eletromiográfica dos músculos mastigatórios em adolescentes com disfunção temporomandibular. Foram avaliados os adolescentes entre 14 e 18 anos de ambos os gêneros. Foi aplicado o índice de Helkimo para a investigação e diagnóstico da DTM, e realizado exame clínico, em que as crianças foram classificadas em Grupo sem DTM; Grupo com DTM Leve; Grupo com DTM Moderada e Grupo com DTM Severa. Foi obtido o tipo de oclusão baseada nas relações anteroposteriores dos maxilares um com o outro. Para o registro dos pontos de contato, foi utilizado papel carbono. Para a análise da morfologia facial, foram realizadas fotografias padronizadas de cada participante. Em seguida, os participantes com e sem DTM foram submetidos à avaliação eletromiográfica dos músculos mastigatórios em repouso, oclusão habitual e máxima intercuspidação. Os dados foram submetidos a testes estatísticos, como o exato de Fischer e o teste de correlação de Pearson e Qui-quadrado.

Palavras-chave: Articulação temporomandibular. Contatos oclusais. Eletromiografia. Oclusão. Padrão facial.

Abstract

Numerous problems can involve the temporomandibular joint (TMJ) and its structures, suggesting cases of temporomandibular disorder (TMD). The aim of this study was to evaluate the association between facial morphology, type of occlusion, number of occlusal contacts and masticatory muscle electromyographic activity in adolescents with temporomandibular disorders. We assessed adolescents between 14 and 18 years of age of both genders. The Helkimo Index was applied to investigate and diagnose TMD and carry out a clinical exam, where the children were classified into one of four groups: Without TMD, Slight TMD, Moderate TMD and Severe TMD. The occlusion type was based on comparisons of the anteroposterior maxillaries among each other. Carbon paper was used to record the contact points. For the analysis of facial morphology, standardized photographs were taken of each participant. Then, participants with and without TMD underwent electromyographic evaluation of masticatory muscles at rest, with habitual occlusion and with maximum intercuspidation. Data were subjected to statistical tests such as Fisher's exact test, Pearson correlation and chi-square.

Key words: Electromyography. Facial feature. Occlusal contacts. Occlusion. Temporomandibular joint.

1 Introdução

Numerosas alterações clínicas, tais como má postura, maloclusão e bruxismo, podem envolver a musculatura mastigatória, a articulação temporomandibular (ATM) e suas estruturas, produzindo um quadro típico de disfunção temporomandibular (DTM)[1].

Sinais e sintomas de DTM são caracterizados por sensibilidade dos músculos da cabeça, pescoço e mastigatórios, dor em uma ou ambas as articulações, movimentos limitados da mandíbula, ruídos articulares, deformidades faciais e cefaleias, que são frequentemente presentes nesses quadros[1-7].

A posição de descanso da mandíbula é o resultado de uma coordenação entre os músculos posteriores cervicais e os músculos que se encontram anterior a coluna cervical, os quais são utilizados para inspiração, mastigação, deglutição e fala[8]. O sistema mastigatório, que inclui a maxila, a mandíbula, os dentes, as ATMs e todos os músculos associados, está diretamente relacionado com a coluna cervical[9]. As influências neuromusculares da região cervical e da mastigação participam ativamente nos movimentos da mandíbula e no posicionamento da cervical. O movimento mandibular é ditado pelo controle neuromuscular dos músculos mastigatórios até o contato inicial dos dentes[2].

Segundo Okeson[10], a oclusão é definida como a relação dos dentes superiores e inferiores em contato funcional durante a atividade mandibular. Atualmente, existe um consenso em considerar os fatores determinantes de alterações funcionais do sistema estomatognático como sendo aqueles que desarmonizam o equilíbrio funcional entre oclusão, músculos mastigatórios e ATM, e as disfunções temporomandibulares como decorrentes de macrotraumas e microtraumas oclusais[11-15] que afetam a função mastigatória e propiciam assimetria funcional do sistema estomatognático[16-18].

Essa assimetria influencia na tendência de crescimento facial e estético do indivíduo, e pode sofrer anormalidades e repercutir numa condição dólico ou braquicefálica. A literatura sugere ainda que anormalidades oclusais sejam possíveis causas de cefaleias, DTM e dores faciais[9, 19], além de interferir no crescimento facial e estético do indivíduo e sofrer anormalidades, ocasionando em tendências de crescimento com predisposição vertical (dolicocefálico) ou horizontal (braquicefálico).

De acordo com as tipologias faciais, Cabrera e Enlow[20] definiram por padrão mesofacial o tipo de face em que os vetores de crescimento e desenvolvimento apresentam-se em harmonia com a face, crescendo e se desenvolvendo de modo equilibrado para baixo e para frente. Já no padrão dolicofacial existe o predomínio do crescimento vertical, ou seja, predominância dos vetores de crescimento e desenvolvimento maior da face no sentido inferior em relação ao anterior. No padrão braquifacial, há um maior crescimento horizontal, e o vetor de crescimento e desenvolvimento é maior no sentido anterior em relação ao inferior e caracterizado por uma potente musculatura[20].

A eletromiografia (EMG), introduzida por Moyers[9] em 1949, avalia a disfunção e função muscular durante o repouso, oclusão e mastigação, sendo importante para o diagnóstico e o conhecimento da fisiologia muscular *in vivo*, assim como no diagnóstico diferencial e monitoramento da DTM durante a terapia com placas miorelaxantes. Esses recursos são mais confiáveis que o exame físico isolado para avaliação de desarranjos internos e/ou desordens articulares degenerativas[21]. Em análise eletromiográfica do masseter e temporal anterior de 40 pacientes jovens e adultos de ambos os sexos sem DTM, foi demonstrada a variação do espectro de sinal de acordo com a composição, tipo e tamanho das fibras musculares na isometria durante máxima intercuspidação. Concluiu-se existir diferença significante nos valores da frequência média de potência dos adultos do sexo masculino e feminino, sendo a EMG importante ferramenta no estudo das alterações funcionais adaptativas[22].

Em outro estudo[23], buscou-se comparar a atividade muscular e os contatos oclusais em 15 adultos assintomáticos, com oclusão completa e normal, colocados nas posições supina, semissupina e sentados. O número de contatos foi adquirido com um sensor oclusal em máxima intercuspidação e oclusão habitual, e a atividade do músculo temporal anterior, por meio de exame eletromiográfico. O número de contatos oclusais aumentou com a força de mordida, indo da oclusão habitual à máxima intercuspidação, porém a atividade muscular não apresentou diferença estatística nas diferentes posições. A relação entre o aumento da atividade muscular também foi relacionada ao aumento no número de contatos oclusais em outros trabalhos e relacionada a uma maior atividade muscular[24- 26].

Objetivos

O objetivo deste estudo foi realizar uma avaliação da morfologia facial, tipos de oclusão e pontos de contatos oclusais, assim como a atividade eletromiográfica dos músculos mastigatórios em adolescentes com disfunção temporomandibular.

Justificativa

Diante desses questionamentos, e dando continuidade e aprofundamento a diferentes estudos relacionados à disfunção temporomandibular – processos FAPESP 2009/51322-2; 2009/51327-4; 2009/54628-5 e auxílio à pesquisa FAPESP 2010/09543-9 – faz-se necessária a associação entre o tipo de padrão facial, tipo de oclusão e número de contatos oclusais e da atividade eletromiográfica dos músculos mastigatórios de pacien-

tes portadores de DTM, uma vez que se verifica uma escassez de estudos que correlacionem essas variáveis, principalmente em adolescentes.

2 Material e métodos

Delineamento

Tipo de estudo: o desenho desta pesquisa se enquadra em um estudo observacional de corte transversal, em que se avaliou a associação entre morfologia facial, tipo de oclusão, número de contatos oclusais e atividade eletromiográfica dos músculos mastigatórios em adolescentes com e sem disfunção temporomandibular. Assim, tem-se como

- Hipótese da pesquisa: adolescentes com DTM apresentam alteração da morfologia facial e da oclusão, assim como alterações nos contatos oclusais e músculos mastigatórios.
- Hipótese nula: adolescentes com DTM não apresentam alteração da morfologia facial, oclusão, contatos oclusais fisiológicos e atuação eletromiográfica normal dos músculos mastigatórios.

Sujeitos da pesquisa

Para este estudo, foram avaliados todos os adolescentes de ambos os gêneros. Como critérios de inclusão da pesquisa, o participante deverá apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo responsável, possuir os quatro primeiros molares permanentes irrompidos e estar na faixa etária entre 14 e 18 anos. Deverão ser excluídos do estudo indivíduos que se encontrarem em tratamento médico, psicológico, com dentofaciais ou em tratamento ortodôntico e ou ortopédico dos maxilares. Estão matriculados 174 adolescentes no ensino médio. A pesquisa será conduzida de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde de 10/10/1996.

Procedimentos

Primeiro este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CoEP tendo sido aprovado sob o número de protocolo 332780. A todos os participantes e responsáveis foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e solicitou-se o preenchimento do termo de consentimento formal de participação. Os termos de consentimento foram entregues no local da avaliação e, após a autorização escrita pelos responsáveis, deu-se início a pesquisa.

Questionário

Todos os questionários foram aplicados antes de qualquer intervenção. Aos participantes aptos a participar da pesquisa, foi aplicado o índice de Helkimo para pesquisa diagnóstica da DTM.

Em ficha específica foram anotados dados provenientes de um exame clínico, realizado sempre pelo mesmo avaliador, constituído por inspeção extra e intraoral dos dentes, tipo de oclusão, alterações oclusais, palpação dos músculos trapézio, esternocleidomastóideo, temporal, masseter, digástrico e pterigóideos mediais, palpação das ATMs e análise da movimentação mandibular, com utilização de paquímetro digital para medidas de máxima abertura, lateralidades e protrusão, verificação de ruídos articulares, como estalos ou crepitações, além de investigação sobre cefaleias, dores na face, cansaço e dificuldade durante a mastigação, bruxismo ou apertamento dentário, padrão respiratório, aspecto psicológico da criança, hábitos parafuncionais. A partir dos achados clínicos, os participantes foram classificados segundo os critérios do índice de Helkimo, a saber:

- Grupo sem DTM;
- Grupo com DTM Leve;
- Grupo com DTM Moderada;
- Grupo com DTM Severa.

Obtenção dos tipos de oclusão e pontos de contato oclusal

Por meio do exame clínico, foi obtido o tipo de oclusão de acordo com a classificação de Angle[9], sendo o mais prático, tradicional e considerado padrão ouro na literatura. Esse sistema é baseado nas relações anteroposteriores dos maxilares um com o outro, sendo

- Classe I de Angle (neutroclusão) – a cúspide mesiovestibular do primeiro molar superior permanente se articula no sulco bucal do primeiro molar inferior permanente.
- Classe II de Angle (distoclusão) – O sulco mesial do primeiro molar inferior permanente se articula posteriormente à cúspide mesiobucal do primeiro molar superior permanente.
- Classe III de Angle (mesioclusão) – O sulco mesial do primeiro molar inferior permanente se articula anteriormente com a cúspide mesiobucal do primeiro molar superior permanente.

Para o registro dos pontos de contato, foi utilizado carbono Bausch® BK 01, com espessura de 200 µm, em ambos os lados simultaneamente. O paciente foi posicionado na cadeira odontológica em 90 graus, de tal modo que o plano de Camper fique paralelo ao solo e instruído a fechar a boca até obter a máxima intercuspidação. Os pacientes foram previamente treinados para a realização desse procedimento (os participantes realizaram durante dez vezes habituais mordidas em máxima intercuspidação).

Os dentes foram secos com gaze esterilizada para permitir que a tinta do papel carbono marque os pontos de contato de forma nítida e sem borrões. A marcação foi realizada pelo mesmo operador, em um único fechamento evitando sobreposição de marcas. Utilizou-se uma pinça tipo Muller para apreensão da tira de carbono. Os contatos presentes foram registrados em um oclusograma numerado para cada paciente, a fim de ser analisados e, posteriormente, relacionados com a presença ou não da DTM.

Diagnóstico do padrão facial

Para a análise da morfologia facial, foram realizadas fotografias padronizadas de cada participante, com câmera digital Cyber-shot, modelo H1, da Sony®, com 5.1 *megapixels* de resolução e zoom óptico de12X, montada sob tripé. Os sujeitos foram posicionados em pé, à frente de um fundo claro, luz natural e posição relaxada. A cabeça foi posicionada com o plano sagital e o plano de Frankfurt, respectivamente, perpendicular e paralelo ao solo, dentes em máxima intercuspidação e lábios em repouso. A altura da câmera foi determinada de forma que a face da criança ficasse centralizada nos planos vertical e horizontal e a distância entre a câmera fotográfica e o fundo padronizado em 120 cm para todos os sujeitos. Foi utilizado um zoom óptico de 1,7x para essa centralização da face. Os planos e pontos antropométricos considerados foram:

- ponto pupilar (localizado no centro da pupila) e plano pupilar (plano que passa entre as duas pupilas com o sujeito olhando para o infinito);
- *zygion* – ponto mais lateral do arco zigomático;

Em seguida foi avaliada a altura facial anterior (AFA) – linha interpupilar até a proeminência do mento; distância bizigomática (DB) – distância entre *zygions*[27-30]. Para a obtenção dos padrões faciais nas fotografias foi analisada a razão AFA/DB pelo *software* Alcimagem 2.1®. Desse modo, têm-se como padrões:

- Padrão dolicofacial – predomínio do crescimento vertical, com predominância dos vetores de crescimento no sentido inferior e razão de AFA/DB até 75,9.
- Padrão mesofacial – vetores de crescimento e desenvolvimento facial em harmonia se desenvolvendo de modo equilibrado para baixo e para frente com a razão de AFA/DB de 76 a 80,9.
- Padrão braquifacial – maior crescimento no sentido horizontal, em que o vetor de crescimento é maior no sentido anterior que no inferior, e razão de AFA/DB acima de 81.

Exame de eletromiografia de superfície (SEMG)

Para o cálculo da amostra DIMAM 1.0, foram utilizadas as médias dos valores do *Root Mean Square* (RMS) dos músculos masseteres e feixes anteriores dos músculos temporais de estudo piloto, aceitando-se um nível de significância de 5% e um poder de teste de 80%. Estipulou-se um número de 11 participantes para cada grupo, mantendo uma margem de segurança, e foram analisados 14 indivíduos do grupo controle, sem DTM; 14 participantes do grupo com DTM leve, e 14 do grupo com DTM Moderada/Severa. Esses voluntários foram submetidos à avaliação eletromiográfica (EMG) dos músculos masseter (direito e esquerdo) e temporal feixe anterior (direito e esquerdo) em repouso, oclusão habitual e máxima intercuspidação, com três repetições em cada uma das três situações. A atividade muscular foi captada por quinze segundos em repouso com lábios entreabertos e sem toque dental. Em seguida, a mastigação habitual (contração isotônica), realizada com uma lâmina de parafina Parafilm M® (American National Can TM Chicago, IL.60641) dobrada em cinco partes, tendo uma textura e dimensão semelhante à goma de mascar comercial (Trident®), colocada bilateralmente na região dos molares, sendo esse o material que oferece menor variabilidade nos registros eletromiográficos nos dentes molares. Um programa iMetronome GLP Software version 1.0® foi ajustado para 60 batidas por minuto (60 BPM), e o participante orientado a mastigar seguindo o toque.

A máxima intercuspidação foi coletada após três minutos de descanso das coletas mencionadas, com um minuto de descanso entre as repetições e duração de quinze segundos. Nesse procedimento, o participante também mordeu o dispositivo de *parafilm* "M" anteriormente mencionado.

Para a realização do experimento, foi utilizada uma sala, previamente preparada para o estudo, sem ruídos ou interferências sonoras. No experimento, o paciente permaneceu sentado, postura natural com os pés semiafastados, ombros relaxados e mãos repousando sobre a coxa. A cabeça será posicionada no plano de Frankfurt paralelo ao solo e sem visualização dos registros na tela do computador.

Após ser devidamente posicionado, foi realizada uma limpeza na pele dos participantes, na região dos músculos masseter (direito e esquerdo) e temporal anterior (direito e esquerdo), com algodão e álcool para que fosse removida a gordura da epiderme, e também as células mortas. O objetivo dessa limpeza é o de diminuir a impedância eletrodo/pele uma vez que resíduos podem alterar a captação do sinal eletromiográfico, facilitando a

adesão, a captação e a transmissão dos potenciais elétricos provenientes da contração muscular [31].

Na coleta dos dados, foram utilizados eletrodos de superfície descartáveis pediátricos da marca Maxicor® compostos de espuma adesivada, rebite de (Ag/AgCl) gel condutor de celulose sólido e lâmina protetora de PVC, sendo fixados no ventre muscular na região que apresentou maior sinal de tônus verificado durante palpação com o indivíduo realizando contração isotônica bilateral cêntrica. Os critérios de posicionamento foram os seguintes: parte superficial do músculo masseter 2 cm acima do ângulo da mandíbula e parte anterior do músculo temporal.

A distância intereletrodos foi de 20 mm (centro a centro), como sugerido pela *European Recommendations for Surface Eletromyography* (SENIAM)[32]. Para evitar micromovimentos dos eletrodos, eles receberam fixação superficial com micropore. Algum desconforto na remoção do micropore da pele pode ocorrer, por esse motivo foi utilizado micropore hipoalergênico e fornecido aos participantes hidratante facial para a região de fixação dos eletrodos.

Para evitar efeitos de ruídos de aquisição, utilizou-se um fio terra, fixo a uma placa de metal de 20 mm de largura e 30 mm de comprimento, untado com gel eletrocondutor e fixado no punho esquerdo do participante.

Os sinais mioelétricos dos músculos foram obtidos por meio de um eletromiógrafo de oito canais (EMG System do Brasil Ltda.), com frequência de banda de 20 Hz e 500 Hz, amplificador com ganho de 1000 Hz e modulo de rejeição > 100 dB. Os dados foram obtidos e processados, utilizando um conversor analógico digital de 16 bit (EMG System do Brasil Ltda.), com frequência de amostragem de 2000 Hz por canal. Esse sistema é composto por eletrodos ativos com pré-amplificador e ganho de 20 vezes.

Para a análise e processamento dos sinais no domínio do tempo, foi calculado o RMS (*root mean square*) por meio de uma janela móvel de 400 ms, após ser normalizado pela média do sinal. O objetivo dessa análise é comparar a amplitude do sinal EMG entre os grupos na tentativa de verificar o padrão da atividade elétrica dos músculos entre os grupos estudados.

Os sinais coletados em isometria (máxima intercuspidação) foram analisados no domínio da frequência com o objetivo de comparar o índice de fadiga muscular entre os grupos estudados. Nesse procedimento, foi utilizada a transformada rápida de Fourier, sendo a estratégia para o processamento (tipo de janelamento do sinal- por exemplo, Hanning, frequência e tamanho da janela) a ser definida após as coletas dos dados. Como valores serão considerados a frequência mediana e a média do espectro do sinal.

Organização e tratamento estatístico dos dados

Os dados serão organizados em tabelas e gráficos de acordo com médias e desvios-padrão para cada variável e serão submetidos a testes estatísticos com ($p \leq 0,05$). Será utilizado o teste t-Student para repetidas mensurações para análise dos contatos e o teste de correlação de Pearson e Qui-quadrado para medir a associação entre os pontos de contato e a presença e classificação de DTM.

Referências

1. Gonzales HE, Manns A. Forward head posture: its structural and functional influence on the stomatognathic system; a conceptual study. J Craniomand Pract. 1996;14(1):71-80.

2. Goldstein DF, Kraus SL, Willians WB, Glasheen-Wray M. Influence of cervical posture on mandibular movement. J Prosthet Dent.1984 Sep;52(3):421-6.

3. Solow B, Sonnesen L. Head posture and malocclusions. Eur J Orthod. 1998;20(3):685-9.

4. Sonnesen L, Bakke M, Solow B. Temporomandibular disorders in relation to craniofacial dimensions, head posture and bite force in children selected for orthodontic treatment. Eur J Orthod. 2001;23(2):179-92.

5. Mclean LF, Brenman HS, Friedman MGF. Effects of body position on dental occlusion. J Dent Res. 1973;52(5):1041-5.

6. Ayub E, Glasheen-Wray M, Kraus S. Head posture: a case study of the effects on the rest position of the mandible. J Orthoapaedic and Sports Physical Therapy. 1984;5(4):179-60.

7. Fonseca DM, Bonafante G, Valle AL, Freitas SFT. Diagnóstico pela anamnese da disfunção craniomandibular. RGO. 1994;42(1):23-8.

8. Darling DW, Kraus S, Glasheen-wray MB. Relationship of head posture and the rest position of the mandible. J Prosthet Dent. 1984 Jul;52(1):111-5.

9. Moyers RE. Etiologia da maloclusão. In: Moyers RE. Ortodontia. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1991: 157-59/212-37.

10.Okeson JP. Orofacial pain guidelines assessment, diagnosis and managements. Chicago: Ed. Quintessence; 1996.

11. Zuanon ACC, Campos CGA, Giro EMA, Pansani CA. Bruxismo Infantil. Odont Clin. 1999;9(1):41- 4.

12. Cauás M, Alves IF, Tenório K, HC Filho JB, Guerra CMF. Incidências de hábitos parafuncionais e posturais em pacientes portadores de disfunção da articulação craniomandibular. BrJOMS. 2004 abr/jun;4(2):121-9.

13. Nassif NJ, Al-salleeh F, Al-admawi M. The prevalence and treatment needs of symptoms and signs of temporomandibular disorders among young adult males. J Oral Rehabil. 2003 Sep;30(9):944-50.

14. Kafas P, Leeson R. Assessment of pain in temporomandibular disorders: the bio-psychosocial complexity. Int J Oral Maxillofac Surg. 2006;35(2):145-9.

15. Magnusson T, Egermark I, Carlsson GE. A longitudinal epidemiologic study of signs and symptoms of temporomandibular disorders from 15 to 35 years of age. J Orofac Pain. 2000;14(4):310-9.

16. Dawson PE. Avaliação, diagnóstico e tratamento dos problemas oclusais. 2ª ed. São Paulo: Artes Médicas;1993. p. 686.

17. Atch JP, Shinkai RSA, Sakai S, Rugh JD, Paunovich ED. Determinants of masticatory performance in dentate adults. Arch Oral Biol, Oxford. 2001 jul;46(7):641-8.

18. Miyawaki S, Tanimoto Y, Araki Y, Katayama A, Kuboki T, Takano YT. Movement of the lateral and medial poles of the working condyle during mastication in patients with unilateral posterior crossbite. Am J Orthod Dentofac Orthop, St. Louis. 2004 nov;126(5):549-54.

19. Fuji T. Occlusal conditions just after the relief of temporomandibular joint and masticatory muscle pain. J Oral Rehabil, Oxford. 2002 apr;29(4):323-9.

20. Cabrera CAG, Enlow DH. Crescimento e desenvolvimento craniofacial. In: Cabrera CAG, Cabrera MC. Ortodontia clínica. Curitiba: Produções Interativas; 1997. cap. 1:1-41.

21. Landulpho AB, Silva WAB, Silva FA. Eletromiografia e eletrosonografia no monitoramento das desordens temporomandibulares – relato de caso clínico. Rev Paul Odontol. 2003;1:4-8.

22. Yuen SWH, Hwang JCC, Poon PWF. EMG Spectrum patterns of anterior temporal and masseter muscles in children and adults. J Dent Res. 1989 may;68(5):800-4.

23. Gadotti IC, Bérzin F. Análise postural e eletromiográfica e a prevalência do bruxismo em indivíduos com diferentes classes oclusais de Angle. [dissertação de mestrado] . São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2003.

24. Salles RFM. Estudo Eletromiográfico pré e pós-utilização de placa oclusal compressível de silicone em bruxistas e não bruxistas. [dissertação] . Piracicaba: Faculdade de Odontologia de Piracicaba – Unesp; 2003.

25. Kim YK, Lee SW, Chung SC, Kho HS. Comparison of muscle activity and occlusal contacts during maximal and habitual clenching in varied chair positions. J Rehabil Oral. 1997;24(3):237-9.

26. Rahal A, Gomez VSG. Estudo eletromiográfico do músculo masseter durante o apertamento dentário e mastigação habitual em adultos com oclusão dentária normal. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2009;14(2):160-4.

27. Kiliaridis S, Kalebo P. Masseter muscle thickness measured by ultrasonography and its relation to facial morphology. J Dent Res. 1991;70(9):1262-5.

28. Kiliaridis S, Kjellberg H, Wenneberg B, Engstrom C. The relationship between maximal bite force, bite force endurance, and facial morphology during growth. A cross-sectional study. Acta Odontol Scand. 1993;51(5):323-31.

29. Raadsheer MC, Kiliaridis S, van Eijden TM, van Ginkel FC, Prahl-Andersen B. Masseter muscle thickness in growing individuals and its relation to facial morphology. Arch Oral Biol. 1996;41(4):323-32.

30. Raadsheer MC, van Eijden TM, van Ginkel FC, Prahl-Andersen B. Contribution of jaw muscle size and craniofacial morphology to human bite force magnitude. J Dent Res. 1999;78(1):31-42.

31. De Luca CJ. The use of surface eletromyography in biomechanics. J Appl Biomech. 1997;13(2):135-63.

32. Hermes HJ, Freriks R, Merletti GG, Hägg D, Stegeman J, Block G, et al. European Recommendations for Surface eletromyography – SENIAM. Deliverable 8. Biomedical and Health Research Program. Roessingh Research and Development, 1999.

8062

AVALIAÇÃO ELETROMIOGRÁFICA UTILIZANDO BITESTRIP® ANTES E APÓS TRATAMENTOS EM CRIANÇAS COM BRUXISMO

ELECTROMYOGRAPHIC EVALUATION USING BITESTRIP® BEFORE AND AFTER TREATMENT IN CHILDREN WITH BRUXISM

Carolina Carvalho Bortoletto
Graduanda do curso de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.
carolbortoletto@ig.com.br

Lara Jansiski Motta
Professora Doutora – Uninove.

Daniela Aparecida Biasotto-Gonzalez
Professora Doutora do programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Sandra Kalil Bussadori
Professora Doutora do programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Resumo

O bruxismo é definido como hábito parafuncional de ranger ou apertar os dentes, ocorrendo durante o sono ou vigília. O propósito nesta pesquisa será avaliar a variação eletromiográfica, por meio de um dispositivo portátil, e da força de mordida, após tratamento com massoterapia ou utilização de placas oclusais, em crianças com bruxismo. Serão analisados indivíduos de ambos os sexos, com idade entre 6 e 10 anos. A amostra será dividida em quatro grupos, cada grupo contendo 12 crianças distribuídas, como segue: Grupo I – sem bruxismo; Grupo II – com bruxismo submetidas à terapia com placa oclusal; Grupo III – com bruxismo, recebendo terapia com massoterapia, e Grupo IV – crianças com bruxismo sem intervenção terapêutica. Os participantes do grupo II utilizarão a placa oclusal durante 30 dias, e os do Grupo III serão submetidos a três sessões semanais de massoterapia, durante cinco semanas. Todos os grupos serão submetidos à avaliação eletromiográfica, utilizando-se o dispositivo BiteStrip®; e da força de mordida, empregando-se um dinamômetro digital, antes e após qualquer intervenção. Os resultados obtidos serão computados e análise estatística realizada, por meio de análise de variância (ANOVA) e teste "t"de Student e testes não paramétricos. Será considerado em todas as análises 95% de significância ($p<0,05$).

Palavras-chave: Bruxismo. Eletromiografia. Força de mordida. Terapias alternativas.

Abstract

Bruxism is defined as parafunctional habit of grinding or clenching the teeth occurring during sleep or wakefulness. The purpose of this research will evaluate the electromyographic changes, through a portable device, and the bite force after treatment with massage or use of occlusal splints in children with bruxism. Individuals of both sexes, aged between 6 and 10 years will be evaluated. The sample will be divided into four groups, each group containing 12 individuals, as follows: Group I: children without bruxism, Group II: children with bruxism undergoing occlusal splint therapy, Group III: children with bruxism undergoing massage therapy, and Group IV: children with bruxism without therapeutic intervention. Working Group II will use the occlusal splint for 30 days, and Group III shall be subjected to three weekly sessions of massage therapy for five weeks. All groups will be submitted to electromyographic evaluation using the device BiteStrip®, and the bite force employing a digital dynamometer, before and after any intervention. The results will be computed and statistical analysis, using analysis of variance (ANOVA) and Student's t test and nonparametric tests. In all tests will be considered 95% of significance ($p <0.05$).

Key words: Bruxism. Electromyography. Manual therapy.

1 Introdução

O bruxismo pode ser definido como hábito parafuncional que consiste no ato de ranger ou apertar os dentes. Pode ocorrer durante o sono ou em vigília. O bruxismo diurno é caracterizado por uma atividade semivoluntária da mandíbula, de apertar os dentes enquanto o indivíduo se encontra acordado, já o bruxismo do sono é uma atividade inconsciente de ranger ou apertar os dentes, com produção de sons, enquanto o indivíduo encontra-se dormindo[1, 2]. O bruxismo pode ser classificado como primário – em que não há uma causa médica evidente, sistêmica ou psiquiátrica –, e como secundário – associado a transtorno clínico, neurológico, psiquiátrico, fatores iatrogênicos ou outro transtorno do sono[1, 3].

A etiologia do bruxismo é multifatorial, podendo ser de origem local, sistêmica, psicológica, ocupacional, hereditária, ou ainda estar relacionada a distúrbios do sono e parassomias[4, 5].

Estudos sugerem que o bruxismo pode predispor ou perpetuar dor nos músculos mastigatórios, dor e ruído nas articulações temporomandibulares (ATM), limitações na abertura bucal, dificuldade para mastigar, degenerações na ATM, cefaleia do tipo tensional, desgastes nos dentes, além de efeitos comportamentais e psicológicos[6-11].

O fator psicoemocional é apontado como um dos mais importantes no desenvolvimento do bruxismo, podendo estar relacionado com frustrações de pacientes que tendem a usar o aparelho estomatognático para descarregar seus sentimentos de agressividade[12].

Sobre a musculatura, o bruxismo pode provocar o aumento no tônus e atividade muscular, sobretudo do masseter[13]. Alguns estudos relatam que ocorre um aumento na força máxima de mordida em portadores de bruxismo[14-20].

Entende-se por força máxima de mordida, a capacidade dos músculos elevadores da mandíbula de exercer um esforço máximo dos dentes inferiores contra os superiores em condições favoráveis à saúde de suas estruturas[21]. As forças oriundas do sistema mastigatório são o resultado da coordenação entre funções muscular, nervosa, óssea e dental. A mensuração dessas forças exerce papel importante no diagnóstico dos distúrbios que afetam o sistema estomatognático[21, 22]. Dentre os vários métodos de mensuração desenvolvidos para a avaliação da força de mordida estão os gnatodinamômetros e os transdutores de força[22].

O bruxismo do sono é mais comum na infância e apresenta tendência para persistir na idade adulta, reduzindo na terceira idade[3]. Estudos longitudinais revelam que 35% a 90% das crianças com bruxismo do sono evoluem com sintomas na idade adulta. A prevalência de bruxismo na população infantil varia na literatura de 7% a 88%[4, 5, 23].

As crianças podem desenvolver hábitos bucais precocemente, prejudicando o equilíbrio entre função e crescimento. Entre todos os hábitos que podem alterar o crescimento do complexo crânio-facial, o bruxismo, em especial, pode causar danos à ATM, aos músculos, ao periodonto e a oclusão[4, 24-26].

Por ser o bruxismo de etiologia complexa, uma abordagem multiprofissional se faz necessária, compreendendo a utilização, em conjunto ou isolada, de fisioterapia, farmacoterapia, terapias oclusais e terapia psicológica[27-30].

No caso de pacientes com bruxismo, o plano de tratamento deve buscar a redução da tensão física, muscular e psicológica, tratamento dos sinais e sintomas, minimização de interferências oclusais e o rompimento do padrão neuromuscular habitual.

O uso de placas oclusais no tratamento do bruxismo é bem documentado na literatura, mas a maioria dos estudos utiliza pacientes adultos, sendo poucos os que usam crianças[31-35]. As placas oclusais são definidas como aparelhos orais removíveis usados entre a maxila e a mandíbula, podendo ser inferiores ou superiores[36]. As placas oclusais parecem reduzir o ranger de dentes, a atividade muscular e a dor orofacial[27, 37]. A fisiopatologia do bruxismo do sono ainda não foi completamente elucidada, e não existe um tratamento definitivo para ele. Em revisão sistemática realizada por Lobbezoo et al. [38], verificou-se que foram publicados 177 artigos relacionados com o controle do bruxismo do sono nos últimos 40 anos, e a grande maioria deles apresentava baixo nível de evidências quanto aos diferentes tipos de tratamento, principalmente por placas intraorais, e apenas 13% foram estudos clínicos randomizados e mesmo esses estudos não apresentaram recomendações para o tratamento do bruxismo baseados em evidências clínicas[38].

Segundo Pomponio[39], um dos tratamentos mais comuns do bruxismo do sono é a placa intraoral, todavia, é tema polêmico na literatura científica, apresentando resultados divergentes entre os estudos, uma vez que alguns autores indicam, e outros, não[32, 40-42].

Atualmente, a fisioterapia vem sendo utilizada no tratamento do bruxismo. Entre as técnicas fisioterapêuticas mais utilizadas estão a estimulação neuromuscular transcutânea (TENS), estimulação neural elétrica por microcorrente (MENS), terapia de resfriamento (crioterapia), terapia de ultrassom, terapia de infravermelho, cinesioterapia, massoterapia e de *laser* frio[43, 44].

A massoterapia pode ser definida como uma manipulação dos tecidos moles, com a finalidade de produzir efeitos sobre diversos sistemas[45]. A técnica é capaz de produzir vasodilatação, aumento do fluxo lin-

fático, relaxamento muscular, alívio da dor, melhora da nutrição tecidual, sensação de bem-estar geral, além de benefícios psicológicos[46]. Travell e Simons[47] mostraram que a massagem pode aumentar o fluxo sanguíneo e eliminar pontos de gatilho.

Para Domenico e Wood[45], a técnica de massoterapia clássica pode ser aplicada em qualquer região do corpo. Os movimentos presentes nessa técnica são deslizamento superficial e profundo, amassamento leve e fricção. Todos os movimentos aplicados irão ajudar no relaxamento muscular e alívio da dor.

A massoterapia apresenta efeito analgésico, promove o relaxamento da tensão muscular, melhora da circulação local de sangue, prevenção da formação de aderência nos tecidos conectivos, aumento da produção e circulação de opioides endógenos, reparação tecidual, melhora do humor, melhora no sistema linfático e melhora o efeito anticoagulante[29, 48-51].

Estudos recentes concluíram que o emprego da fisioterapia e/ou massoterapia pode ser benéfico para o tratamento da dor miogênica, mas são raros os estudos que pesquisaram o efeito da massoterapia especificamente sobre os músculos mastigatórios e as dores na ATM[29, 52-54].

A hiperatividade muscular é uma parte integrante e importante no bruxismo, nesse caso a massagem é benéfica, porque reduz a percepção de dor e proporciona relaxamento e suporte emocional, melhora a circulação local de sangue, produz efeito de relaxamento do tônus, previne a formação de aderência nos tecidos conectivos[55].

A avaliação eletromiográfica dos músculos da mastigação tem sido muito utilizada atualmente. São vários os estudos que tem relatado características específicas do sinal eletromiográfico em relação à hiperatividade muscular[41, 54-58].

A eletromiografia permite mensurar a modificação da atividade muscular durante um determinado tipo de tratamento, tornando-se, dessa forma, um instrumento útil para avaliar a evolução do tratamento.

Segundo Togueiro e Smith[59], em 1994, a Associação Americana de Desordens do Sono (AADS) regulamentou a prática de uso de sistemas portáteis para monitoração domiciliar do sono com o objetivo de obter o diagnóstico. De acordo com a AADS, esses sistemas são classificados em: Nível I (polissonografia padrão) com a utilização de no mínimo sete canais incluindo eletroencefalograma (EEG), eletrocirculograma (EOG), eletromiografia (EMG) submentoniana, eletrocardiograma (ECG), fluxo aéreo oronasal, movimento respiratório e saturação da oxihemoglobina; Nível II (polissonografia portátil), também com os sete canais incluindo EEG, EOG, EMG submentoniana, ECG (ou registro da frequência cardíaca), fluxo aéreo oronasal, movimento respiratório, saturação da oxihemoglobina; Nível III, sistema portátil modificado para apneia e hipopneia do sono e Nível IV, registro contínuo de um a dois parâmetros.

O BiteStrip® é um dispositivo para ser utilizado em casa[60], classificado como Nível IV, por ser portátil e executar o parâmetro da eletromiografia, sendo indicado para profissionais que trabalhem com dor orofacial, ou para cirurgiões-dentistas, a fim de avaliar o nível de atividade noturna dos músculos mastigatórios, que pode estar relacionado com o bruxismo, desordens temporomandibulares (DTM) ou outras desordens orofuncionais durante o sono. Ao registrar a atividade eletromiográfica do masseter determina a existência ou não do bruxismo, sua frequência, intensidade e o grau de severidade dessa patologia.

Oksenberg et al.[61] fizeram um estudo comparativo para avaliar a precisão e confiabilidade dos registros obtidos pelo BiteStrip® comparados com o padrão ouro dos registros eletromiográficos bilaterais do masseter, obtidos em polissonografia, em que observaram que não houve diferença significante entre ambos os lados tanto para o BiteStrip® quanto para a eletromiografia.

Shochat et al.[60] validaram o dispositivo BiteStrip® como um instrumento de diagnóstico para identificar os eventos noturnos eletromiográficos relacionados ao bruxismo. Eles encontraram uma associação positiva entre a polissonografia e os dados obtidos com o BiteStrip®, com adequada sensibilidade.

Baseado na ênfase que se tem dado a medidas preventivas em relação às doenças e alterações que possam causar danos ao desenvolvimento fisiológico infantil, se torna necessário o empenho de profissionais no controle e tratamento do hábito de bruxismo em crianças, justificado pela prevenção de futuras disfunções craniomandibulares, bem como perda da integridade da dentição decídua ou permanente pelo desgaste excessivo causado por consequência desse hábito[62].

Baseando-se nos efeitos que a massoterapia e a terapia com placa oclusal podem apresentar sobre a musculatura, nesta pesquisa, propõe-se avaliar a variação da atividade eletromiográfica e da força de mordida, pré e pós-massoterapia, em crianças com bruxismo, utilizando o dispositivo BiteStrip® e um gnatodinamômetro digital para coleta dos dados.

1.1 Objetivos

O objetivo nesta pesquisa é avaliar a variação da atividade eletromiográfica do músculo masseter e da força máxima de mordida, empregando dois tipos de tratamento pré e pós terapia com massoterapia e utilização de placa oclusal com parafuso expansor em crianças com bruxismo de 6 a 10 anos.

1.2 Justificativa

O bruxismo é relativamente frequente em crianças, e medidas de controle e tratamento devem ser tomadas pelos profissionais em relação a essa parafunção, uma vez que pode causar danos ao desenvolvimento fisiológico infantil. Por ser de etiologia multifatorial e complexa, constitui um dos mais difíceis desafios para a área da Saúde. Os tratamentos não invasivos são os mais indicados. Crianças com pouca idade podem apresentar o hábito parafuncional, e a maturidade desses indivíduos deve ser levada em conta no momento de traçar um plano de controle e tratamento. Pela pouca idade, o uso de dispositivos intraorais pode trazer insucesso devido à falta de colaboração. Medicamentos que tendem diminuir a atividade muscular devem ser prescritos com muito critério, devido aos possíveis efeitos colaterais em crianças.

Frente a esses questionamentos, e dando continuidade e aprofundamento a diferentes estudos relacionados à eletromiografia e bruxismo (2010/09543-9 – Projeto de Pesquisa – Regular e processos FAPESP 2010/01446-4) e com o intuito de colaborar com o desenvolvimento de novas terapias para crianças com bruxismo, justifica-se a comparação da avaliação da atividade muscular e da força máxima de mordida, após tratamento com massoterapia e com placa oclusal.

A utilização do dispositivo BiteStrip® é justificada, por ser um dispositivo único, de fácil adaptação e manuseio, não necessitando de treinamento prévio, e que deve ser usado preferencialmente em casa, durante o sono, momento no qual normalmente ocorre o bruxismo. Diferindo dos aparelhos de eletromiografia convencionais, que utilizam diversos eletrodos, necessitando de ambiente controlado e treinamento prévio para realização das medições.

2 Material e métodos

O estudo seguirá as normas regulamentadoras de pesquisa em seres humanos com submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho, os responsáveis pelos participantes assinarão o termo de consentimento livre após esclarecimentos para autorização da participação na pesquisa.

Delineamento

Tipo de estudo: estudo clínico, randomizado.

Hipótese

Hipótese nula: não há diferença na variação da atividade eletromiográfica e da força máxima de mordida, dos músculos estudados, pré e pós-massoterapia e uso de placa oclusal em crianças com bruxismo.

Hipótese experimental: há diminuição da atividade eletromiográfica e da força máxima de mordida dos músculos estudados, pré e pós-massoterapia e uso de placa oclusal em crianças com bruxismo.

Hipótese alternativa: há aumento da atividade eletromiográfica e da força de mordida, dos músculos estudados, pré e pós-massoterapia e uso de placa oclusal em criança com bruxismo.

Sujeitos da pesquisa

Serão selecionadas crianças regularmente matriculadas na Clínica Infantil da Faculdade de Odontologia e de Fisioterapia da Universidade Nove de Julho, com idade entre 6 e 10 anos, de ambos os sexos, sem distinção de raça. De acordo com os seguintes critérios:

Critérios de inclusão: serão incluídos no estudo crianças de 6 a 10 anos com diagnóstico de bruxismo, que apresentem os primeiros molares em Classe I de Angle, e com ausência de lesões de cárie. O critério clínico de desgaste dental e o questionamento aos pais ou responsáveis servirão para o diagnóstico do bruxismo nos participantes. Serão consideradas bruxistas as crianças que apresentarem: indicação por parte dos pais da ocorrência de apertamento ou ranger os dentes, desgaste incisal e/ou oclusal dos elementos dentais, seguindo os critérios da *American Academy of Sleep Medicine* (AASM)[57] para diagnóstico de bruxismo.

Critérios de exclusão: serão excluídos dessa pesquisa, sujeitos que façam uso de medicamentos miorelaxantes, que apresentem disfunção temporomandibular ou dor na musculatura facial, ou que recebam outra terapia (odontológica, fisioterapia ou psicológica) para bruxismo, que não a da pesquisa, ou que apresentem limitações físicas ou psíquicas que possam comprometer a realização da terapia.

Procedimentos

Por se tratar de um estudo clínico randomizado e buscando uma maior transparência e qualidade nesta pesquisa, serão utilizadas as recomendações *Consolidated Standards of Reporting Trials* (CONSORT)[63], conforme fluxograma na Figura 1.

Os sujeitos selecionados serão divididos em quatro grupos, conforme descrito no quadro da Figura 2. Todos os indivíduos serão submetidos à avaliação eletromiográfica com o dispositivo BiteStrip® e a avaliação da força de mordida com gnatodinamômetro. Essa avaliação será realizada em momento único, sendo uma antes do tratamento, e outra, após a finalização dos tratamentos propostos.

Grupo	N	Presença ou ausência de bruxismo	Intervenção terapêutica
I	12	Ausência	Acompanhamento
II	12	Presença	Massoterapia
III	12	Presença	Placa oclusal
IV	12	Presença	Acompanhamento

Figura 2: Resumo da condição experimental

Figura 1: Fluxograma da pesquisa.

Terapia com placa oclusal

O grupo a ser submetido à terapia com placa oclusal com parafuso expansor (Grupo II) será instruído a utilizar o dispositivo durante o sono, oito horas por noite, e por um período de 30 dias. As placas oclusais serão confeccionadas seguindo os princípios estabelecidos por Okeson[32], com a associação de um parafuso expansor para compensar o crescimento e irrompimento dos dentes, sendo realizados ajustes e controle semanais.

Serão feitos moldes com alginato para obtenção dos modelos. No modelo superior será confeccionada uma placa de 2 mm de acetato, para posteriormente ser confeccionada com resina acrílica[39, 64]. As placas deverão ser ajustadas em relação cêntrica, promover estabilidade oclusal e guia de desoclusão.

Serão realizados acompanhamento e ajustes semanais, durante o período de 30 dias, até a finalização do tratamento, no qual será removida a placa e realizada uma nova eletromiografia e análise da força de mordida[39, 65].

Terapia com massoterapia

O grupo massoterapia (Grupo II) será submetido a 15 sessões de fisioterapia, três vezes por semana, perfazendo um total de cinco semanas, com duração de 30 minutos cada sessão, utilizando apenas a técnica de relaxamento muscular por meio da massoterapia, sendo as manobras utilizadas o deslizamento e o amassamento. Para o início do tratamento, o participante permanecerá em decúbito dorsal sobre uma maca, com os membros inferiores em tríplice flexão apoiados sobre um rolo de espuma de 20 cm de diâmetro, a cabeça apoiada num

travesseiro para acomodá-la confortavelmente em uma postura de repouso. O terapeuta ficará posicionado cranialmente ao paciente, sentado em uma banqueta para melhor posicionamento. As manobras utilizadas sobre os músculos masseter e temporal serão deslizamento e amassamento. O deslizamento é caracterizado como uma manobra unidirecional, na qual o terapeuta utilizará parte de sua mão, principalmente a extremidades dos dedos, passando da posição distal para proximal da face, com uma profundidade constante e progressiva compatível com o estado de cada tecido, sendo possível variar o grau de pressão de forma a adequar-se ao nível de dor, sensibilidade e tensão de cada indivíduo. O amassamento é uma manobra que consiste na preensão ou compressão de um músculo, um grupo muscular ou parte de um músculo, em que se tem o movimento de compressão e descompressão, de forma intermitente, o terapeuta realizará movimentos circulares de tal modo que a pele e os tecidos subcutâneos serão movidos sobre as estruturas subjacentes. A manobra será realizada com os coxins e extremidades do polegar e dedos[66-68].

As técnicas de deslizamento e amassamento serão aplicadas nos músculos estudados, fazendo uso de um creme ortopédico Ortocrem (Fisio-Line) próprio para massagem, para melhor deslizamento.

As avaliações eletromiográficas e análise da força de mordida serão realizadas antes e após a terapia realizada[39, 65].

Protocolo para avaliação eletromiográfica utilizando o dispositivo BiteStrip®

O BiteStrip® tem um protocolo de utilização que deve ser seguido corretamente para evitar erros metodológicos. O *kit* é composto por uma espátula de madeira, um BiteStrip®, um adesivo verde e dois aplicadores embebidos em solução alcoólica. O protocolo de uso inclui as seguintes etapas:

Utilizar o aplicador embebido em solução alcoólica para limpar a superfície do mostrador do BiteStrip®, uma luz vermelha acenderá automática e temporariamente. Limpar também a pele na região do músculo masseter onde o dispositivo será colocado.

Colar o adesivo verde sobre a superfície do *display*, a luz vermelha começará a piscar.

Colar o BiteStrip® sobre a pele na região do músculo masseter. Apertar os dentes (morder) para sentir a contração desse músculo e assim determinar com precisão onde o BiteStrip® será posicionado na face. A luz vermelha se apagará após alguns segundos.

Calibrar o BiteStrip® posicionando-se a espátula de madeira do *kit* na superfície oclusal dos molares e mordendo-a o mais forte possível por dois segundos e então relaxar. Esse procedimento deverá ser realizado por três vezes, pois são necessários três apertamentos voluntários máximos dos dentes (MVC) para correta calibração do dispositivo. A luz vermelha piscará a cada mordida, se não piscar, o dispositivo deverá ser cuidadosamente reposicionado. A partir dessa calibração, o limiar é atualizado e individualizado, e somente as contrações musculares 30% acima desse limiar serão registradas e contadas como um evento, desde que o apertamento perdure por mais de 0,5 segundos. Quando o apertamento é prolongado por mais que 1,5 segundos, considera-se um evento longo. O estudo é iniciado após vinte minutos, tempo no qual se pressupõe que o paciente já adormeceu.

Remover o BiteStrip®, ao despertar, após as cinco horas de estudos. Uma luz acenderá para indicar o fim do estudo. O adesivo verde deve ser removido somente após 30 minutos da finalização do estudo, a leitura do resultado só pode ser feita após esse período.

Realizar a leitura dos resultados a partir do marcador eletroquímico que mostrará algum dos índices abaixo de classificação da intensidade e severidade do bruxismo.

Protocolo de avaliação da força máxima de mordida utilizando gnatodinamômetro

Para a obtenção das forças de mordida, será utilizado o dinamômetro digital modelo DMD (Kratos Equipamentos Industriais Ltda., Cotia, SP) adaptado para as condições bucais. Esse aparelho é um instrumento de medição de força eletrônico, composto por um garfo de mordida e um corpo digital, interligados por um fio.

As mensurações serão realizadas na região de primeiro molar. O sujeito deverá ser posicionado em posição ortostática, receber orientações e treinamento prévio para se familiarizar com o dispositivo. Serão realizados seis registros, sendo três do lado esquerdo, e três, do lado direito, alternando os lados durante as medições. A medição será realizada durante cinco segundos, e entre cada medição ocorrerá um repouso de um minuto. Os resultados serão computados e analisados estatisticamente.

Análise estatística

Será realizada uma análise descritiva inicial dos dados para a determinação de estimativas pontuais, precisões e validação, via de métodos gráficos, dos métodos de análise de variância (análise de resíduos) e testes paramétricos (verificação das pré-condições). Também, para a determinação das precisões das estimativas e comparações, serão utilizados métodos de estimação intervalar dos parâmetros de interesse. Quando necessário, poderão ser utilizadas técnicas de transformações ou ser usados testes não paramétricos na análise dos dados. As variáveis categóricas serão tratadas pelo teste Qui quadrado para análise de associação, para a com-

paração do RMS (atividade eletromiográfica) entre as crianças com bruxismo e as sem bruxismo, pré e pós-tratamento será utilizada análise de variância (ANOVA) e teste "t" de Student. Será considerado em todas as análises, 95% de significância (p<0,05).

Referências

1. Macedo CR. Bruxismo do sono. R Dental Press Ortodon Ortop Facl. mar/abr 2008;13(2):18-22.

2. Bader G, Lavigne G. Sleep bruxism: an overview of an oromandibular sleep moviment disorder. Slepp Medicine Reviews. 2000;4:27-43.

3. Aloé F, Gonçalves LR, Azevedo A, Barbosa RC. Bruxismo durante o sono. Rev Neuroc. 2003;11(1):4-17.

4. Pizzol KEDC, Carvalho JCQ, Konishi F, Marcomini SEM, Giusti JSM. Bruxismo na infância: fatores etiológicos e possíveis tratamentos. Rev Odontol UNESP. 2006;35(2):157-63.

5. Diniz MB, Silva RC, Zuanon ACC. Bruxismo na infância: um sinal de alerta para odontopediatras e pediatras. Rev Paul Pediatr. 2009;27(3):329-34.

6. Rodrigues CK, Ditterich RG, Shintcowsk RL, Tanaka O. Bruxismo: uma revisão da literatura. Ci Biol Saúde UERG. 2006 set;12(3):13-21.

7. Lavigne GJ, Rompe RH, Montplaisir JY. Sleep bruxism: validity of clinical research disgnostic criteria in a controlled polysomnographic study. J Dent Res. 1996;75(1):546-55.

8. Kato T, Montplaisir JY, Guitard F, Sessle BJ, Lund JP, Lavigne GJ. Evidence that experimentally induce sleep bruxism is a consequence of transientarousal. J Dent Res. 2003;82:284-8.

9. Tsukiyama Y, Baba K, Clark GT. An evidence-base-dassessment of occlusal adjustment as a treatment for temporomandibular disorders. J Prosthet Dent. 2001;86(1):57-66.

10. Lobbezoo F, Zaag JUD, Naeije M. Bruxism: its multiple causes and its effects on dental implants – an updated review. J Oral Rehabil. 2006;33(4):293-300.

11. Kato T, Thie NMR, Montplaisir JY, Lavigne GJ. Bruxism and orofacial movements during sleep. Dent Clin North Am. 2001;45(4):657-84.

12. Rugh JD, Harlan J. Nocturnal bruxism and temporomandibular disorders. Adv Neural. 1988;49:329-41.

13. Glaros AG, Forbes M, Shanker J, Glass EG. Effect of parafunctional clenching on temporomandibular disorder pain and proprioceptive awareness. Cranio. 2000 Jul;18(3):198-204.

14. Ahlgren J, Omnell KA, Sonessom B, Toremalm NG. Bruxism and hypertrophy of the masseter muscle: a clinical, morphological and functional investigation. Pract Otorhinol. 1969;31:22-9.

15. Gibbs CH, Mahan PE, Mauderli A, Lundeeen HC, Walsh EK. Limits of human bite strength. J Prosthet Dent. 1986;56(2):226-9.

16. Helkimo E, Ingervall B. Bite force and function state of the masticatory system in yong men. Swed Dent J. 1978;2:167-75.

17. Lindqvist B, Ringqvist M. Bite force in children with bruxism. Acta Odontol Scand. 1973;31(4):255-9.

18. Lyons MF, Baxendale RH. A preliminary electromyographic study of bite force and jaw-closing muscle fatigue in human subjects with advanced tooth wear. J Oral Rehab. 1990;17(4):311-8.

19. Mäntyvaara J, Sjöholm T, Kirjavainen T, Waltimo A, Iivonen M, Kemppainen P, Pertovaara A. Altered control of submaximal bite force during bruxism in humans. Eur J Appl Physiol. 1999;79(4):325-30.

20. Nishigawa K, Bando E, Nakano M. Quantitative study of bite force during sleep associated bruxism. J Oral Rehab. 2001;28(1):485-91.

21. Pellizer EP, Muench A. Forças de mordida relacionadas a próteses removíveis inferiores. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

22. Paula LV. Estudo longitudinal da força de mordida de indivíduos dentados e edentados reabilitados com próteses convencionais e implanto-suportadas. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1998.

23. Simões-Zenari M, Bitar ML. Fatores associados ao bruxismo em crianças de 4 a 6 anos. Pro Fono. 2010;22(4):465-72.

24. Barbosa TS, Miyakoda LS, Pocztaruk RL, Rocha CP. Temporomandibular disorders and bruxism in children and adolescence. review of the literature. Int J Pediatr Otorhinolaryngol. 2008;72:290-314.

25. Cortese SG, Biondi AM. Relationship between dysfunctions and parafunctional oral habits, and temporomandibular disorders in children and teenagers. Arch Argent Pediatr. 2009;107:34-8.

26. Quintero Y, Restrepo CC, Tamayo V, et al. Effect of awareness through movement on the head posture of bruxist children. J Oral Rehab. 2009;36:18-25.

27. Raphael KG, Marbach JJ, Klausnerr JJ, Teaford MF. Is bruxism severity a predictor of oral splint efficacy in patients with myofascial face pain? J Oral Rehabil. 2003;30(1):17-29.

28. Beard G. History of massage technique. Phys Ther. 1952;32:613-24.

29. Tsaw JCI. Effectiveness of massage therapy for chronic, non-malignant pain: a review. eCAM. 2007;4(2):165-79.

30. Ireland M, Olson M. Massage therapy and therapeutic touch in children: state of the science. Altern Ther Health Med. 2000;6(5):54-63.

31. Huynh N, Manzini C, Rompré PH, Lavigne GJ. Weighing the potential effectiveness of various treatments for sleep bruxism. JCDA. 2007;73(8).

32. Okeson JP, editor. Management oftemporomandibular disorders and occlusion. St Louis: Mosby; 1998.

33. Peters RA, Gross SG. Clinical management of temporomandibular disorders and orofacial pain. Chicago: Quintessence. 1995:123-60.

34. Santander H, Miralles R, Jimenez A, Zuñigo C, Rocabado M, Moya H. Influence of stabilization occlusal splint on craniocervical relationships. Part II: electromyographic analysis. Cranio. 1994;12(4):227-33.

35. Chandi A, Suvinen TI, Reade PC, Borromeo GL. The effect of an interocclusal appliance on bite force and masseter electromyography in asymptomatic subjects and patients with temporomandibular pain and dysfunction. J Oral Rehab. 2004;31(6):530-7.

36. Macedo CR. Placas oclusais para tratamento do bruxismo do sono: revisão sistemática cochrane. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo; 2007.

37. Dube C, Rompre PH, Manzini C, Guitard F, de Grandmont P, Lavigne GJ. Quantitative polygraphic controlled study on efficacy and safety of oral splint devices in tooth-grinding subjects. J Dent Res. 2004 May;83(5):398-403.

38. Lobbezoo F, van der Zaag J, van Selms MK, Hamburger HL, Naeije M. Principles for the management of bruxism. J Oral Rehabil. 2008 Jul;35(7):509-23.

39. Pomponio FB. Bruxismo do sono: estudo polissonográfico na avaliação da eficácia de placas intra-orais. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2010.

40. Pierce CJ, Weyant RJ, Block HM, Nemir DC. Dental splint prescription patterns: a survey. J Am Dent Assoc. 1995 Feb;126(2):248-54.

41. Clark GT, Breemstermoer PL, Rugh JD. Nocturnal masseter muscle activity and the symptons of masticatory dysfunction. J Oral Rehab. 1981;8(3):279-86.

42. Dylina TJ. A common-sense approach to splint therapy. J Prosthet Dent. 2001 Nov;86(5):539-45.

43. Rosa RS, Cury AAB, Garcia RCMR. Terapias alternativas para desordens temporomandibulares. Rev Odonto Ciencia - Fac Odonto/PUCRS. 2002;17(36):187-92.

44. Guedes ZCF, Yi LC, Vieira MMY. Relação da postura corporal com a disfunção da articulação temporomandibular: hiperativ Bras. 2003;4(5):341-7.

45. Domenico G. Técnica de massagem de Beard. In: Wood E, editor. São Paulo: Manole; 1998.

46. Tosato JP, Biasotto-Gonzalez DA, Caria PHF. Efeito da massoterapia e da estimulação elétrica nervosa transcutânea na dor e atividade eletromiográfica de pacientes com disfunção temporomandibular. Fisioter Pesq. 2007;14(2).

47. Travell TG. Myofacial pain and dysfunctions: the trigger point manual. In: Simons DG, editor. Baltimore: Willians & Willians; 1983.

48. Biassotto-Gonzales DA. Abordagem interdisciplinar das disfunções temporomandibulares. Barueri-SP: Ed Manole; 2005.

49. Capellini VK, de Souza GS, de Faria CR. Massage therapy in the management of myogenic TMD: a pilot study. J Appl Oral Sci. 2006 Jan;14(1):21-6.

50. Goats GC. Massage - The scientific basis of an ancient art: Part 2. Psysiological and therapeutic effects. Br J Sports Med. 1994;28:153-6.

51. Ernest E, Matrai A, Magyarosy I, Liebermeister RGA, Eck M, Breu MC. Massage causes chenges in blood fluidity. Physiother. 1987;73:43-5.

52. Schindler HJ, Türp JC, Sommer C, Kares H, Nilges P, Hugger A. Therapy of masticatory muscle pain: recommendations for clinical management. Schmerz. 2007;21(2):102-15.

53. Orlando B, Manfredini D, Bosco M. Efficacy of physical therapy in the treatment of masticatory myofascial pain: a literature review. Minerva Stomatol. 2006;55(6):355-66.

54. Lotaif AC, Mitrirattanakul S, Clark GT. Orofacial muscle pain: new advances in concept and therapy. J Calif Dent Assoc. 2006;34(8):625-30.

55. Fonseca DM. Disfunção craniomandibular (DCM): elaboração de um índice anamnésico. Bauru: Universidade de São Paulo; 1992.

56. Klasser GD, Okeson JP. The clinical usefulness of surface electromyography in the diagnosis and treatment of temporomandibular disorders. JADA. 2006;137:763-71.

57. Naeije M, Hanson TL. Short-term effect of the stabilization appliance on masticatory muscle activity in myogenous craniomandibular patients. J Craniomand Disord Fac. 1991;5(4):245-50.

58. Carlsson GE, Egermark I, Magnusson T. Predictors of bruxism, other oral parafunctions, and tooth wear over a 20-year follow-up period. Oroface Pain. 2003;17(1):50-7.

59. Togueiro SMGP, Smith AR. Métodos diagnósticos nos distúrbios do sono. Rev Bras de Psiquiatr. 2005;27(Supl I):8-15.

60. Shochat T, Gavish A, Arons E, Hadas N, Molotsky A, Lavie P, et al. Validation of the BiteStrip screener for sleep bruxism. Oral Surg Oral Med Oral Pathol, Oral Radiolo Endodontol. 2007;104(3):e32-e9.

61. Oksenberg A, Arons E, Gavish A, Hadas N, Lavie P, Schochat T. Bilateral comparasions of online signals of a disposable electronic bruxism device and masseter EMG bruxism events. Assosiated Professional Slaap Societies (APPS) 18th annual meeting. Philadelphia; 2004.

62. Bérzin MGR. Características psicodinâmicas e sociais de pacientes portadores de desordem crânio mandibular. Anais do 4o Simpósio Brasileiro e Encontro sobre dor. São Paulo1999.

63. Consolidated Standards of Reporting Trials (CONSORT).[homepage internet]. Available from: www.consort-statement.org.

64. Strini PJSA, Machado NAG, Gorreri MC, Ferreira AF, Sousa GC, Fernandes Neto AJ. Postural evaluationof patients with temporomandibular disorders under use of occlusal splints. J Appl Oral Sci. 2009;17(5):539-43.

65. Botelho AL, Silva BC, Gentil FHU, Sforza C, Silva MAMR. Immediate effect of the resilient splint evaluated using surface electromyography in patients with TMD. J Craniomandib Pratic. 2010;28(4):266-73.

66. Shin B-C, Ha C-H, Song Y-S, Lee MS. Effectiveness of combining manual therapy and acupunture of temporomandibular joint dysfunction: a retrospective study. Am J Chin Med. 2007;35(2):203-8.

67. de Felício CM, Melchior MO, Silva MAR. Effects of orofacial myofunctional therapy on temporomandibular disorders. J Craniomand Pratic. 2010;28(4):249-59.

68. Furto ES, Cleland JA, Whitman JM, Olson KA. Manual Physical Therapy Interventions and Exercise for Patients with temporomandibular disorder. J Craniomandib Pratic. 2006;24(4):283-91. idade dos músculos da mastigação. Fisiot

8129

PREVALÊNCIA DE DISFUNÇÃO TEMPOROMANDIBULAR, SEGUNDO O GRAU DE ANSIEDADE EM ADOLESCENTES

PREVALENCE OF TEMPOROMANDIBULAR DISORDER, ACCORDING TO THE DEGREE OF ANXIETY IN ADOLESCENTS

Lara Jansiski Motta
Doutora, Professora da Clínica Odontológica Infantil – Uninove.
larajmotta@uninove.br

Sandra Kalil Bussadori
Doutora, Professora do Programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Kristianne Porta Santos Fernandes
Doutora, Professora do Programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Raquel Agnelli Mesquita-Ferrari
Doutora, Professora do Programa de Mestrado em Ciências da Reabilitação – Uninove.

Rebeca Souza e Silva
Doutora, Professora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – Unifesp.

Resumo

O objetivo deste estudo foi determinar a prevalência de sinais e sintomas de disfunção temporomandibular (DTM), segundo o grau de ansiedade em adolescentes na cidade de São Roque, SP. A avaliação de sinais e sintomas de DTM foi obtida pelo Questionário de Fonseca determinando a presença e grau de severidade da desordem. Para avaliar o nível de ansiedade dos estudantes, foi utilizado o questionário autoaplicável Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). Foram avaliados 3.538 adolescentes entre 10 e 19 anos. Para analisar a associação entre DTM e ansiedade, utilizou-se o teste qui-quadrado; e para correlação entre elas, o coeficiente de Spearman, adotando o nível de significância 0,05. Os dados revelaram que 73,2% (n= 2590) possuíam algum grau de disfunção temporomandibular, sendo o grau "leve" o mais prevalente (50%, n=2051). Apresentavam-se ansiosos 72,7% (n=2.572). A análise estatística mostrou haver associação estatisticamente significante entre a presença de DTM e ansiedade no sexo feminino (p<0,001), e uma correlação positiva (0,401) estatisticamente significante (p<0,001) entre o grau de DTM e os níveis de ansiedade.

Palavras-chave: Adolescentes. Ansiedade. Disfunção temporomandibular.

Abstract

The aim of this study was to determine the prevalence of signs and symptoms of temporomandibular disorders (TMD), according to the degree of anxiety, in adolescents in the city of São Roque, SP, Brazil. The evaluation of signs and symptoms of TMD was obtained using Fonseca's Questionnaire, revealing the presence and severity of the disorder. The self-administered State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire (STAI) was used to assess the students' anxiety level. The study group consisted of 3,538 adolescents aged between 10 and 19 years. To analyze the association between TMD and anxiety, we used the chi-square test; and for correlations between these, the Spearman coefficient, adopting a significance level of 0.05. The data revealed that 73.2% (n = 2590) of the volunteers had some degree of TMD, where the most prevalent was the "slight" degree (50%, n = 2051). Anxiety was found in 72.7% (n = 2572) of the participants. The statistical analysis showed the existence of a statistically significant association between TMD presence and anxiety with the female students (p<0.001) and a statistically significant (p<0.001) positive correlation (0.401) between the degree of TMD and anxiety levels.

Key words: Adolescents. Anxiety. Temporomandibular disorder.

1 Introdução

Nos últimos anos uma estreita relação entre fatores psicossociais e áreas da saúde tem sido relatada[1-5]. No campo da odontologia também é possível observar o estudo dessa relação[1, 6]. A disfunção temporomandibular (DTM), segundo a Academia Americana de Dor Orofacial[7], é um termo designado a um subgrupo de dores orofaciais, cujos sinais e sintomas incluem dor ou desconforto na articulação temporomandibular (ATM), nos ouvidos, nos músculos mastigatórios de um ou ambos os lados, nos olhos, na face, nas costas e região cervical[8].

A sintomatologia é variada e associada a características anatômicas que entram em desequilíbrio pela desordem[9]. Observa-se também a presença de ruídos articulares limitação de movimento mandibular e de mastigação[8, 10].

O estudo da prevalência de sinais e sintomas de DTM tem demonstrado que na população adulta pode atingir mais de 75%[11, 12]. Estudos epidemiológicos, como o de Egermark et al.[11] e de Thilander et al.[12] mostraram que sinais e sintomas de DTM podem ser encontrados em todas as idades, com predominância da idade adulta. A maioria dessa população é composta por mulheres em uma proporção que pode chegar a 5:1, e isso tem sido explicado por meio de uma interação de fatores biológicos, hormonais, psicológicos e sociais[13], reforçando a característica multifatorial da DTM.

A etiologia da DTM é complexa e multifatorial[9, 14, 15] com a relação de fatores predisponentes, iniciantes e perpetuantes, dentre eles, os fatores emocionais, trauma, postura e hiperatividade muscular[10]. Tais condições têm curso evolutivo em dias, meses ou anos, ocasionalmente transitórias e autolimitantes, agravando-se com a função e hábitos parafuncionais[9, 14-15].

A literatura descreve que dos fatores que desencadeiam as DTMs, os de origem psicossomática devem ser considerados, pois condições como a ansiedade podem desencadear hábitos parafuncionais e tensão muscular, levando ao aparecimento dos sinais e sintomas de DTM[16].

A ansiedade é um estado emocional transitório com componentes psicológicos e fisiológicos, ou seja, condição do organismo humano que é caracterizada por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão, conscientemente percebidos, e por um aumento na atividade do sistema nervoso autônomo, sendo motivadora do desempenho individual[17].

A ansiedade pode ser facilmente notada. No ser humano, ela é percebida como uma emoção caracterizada por um alerta tenso e fisicamente exaustivo, focalizado em um perigo ou emergência iminente e inevitável, embora não objetivamente aparente, com uma incerteza dolorosa sobre a possibilidade de se resolver a situação[18-20]. No estudo da ansiedade, encontramos dois conceitos distintos: a ansiedade-estado, referente a um estado emocional transitório, caracterizado por sentimentos subjetivos de tensão que podem variar em intensidade ao longo do tempo; e a ansiedade-traço, a qual se refere a uma disposição pessoal, relativamente estável, a responder com ansiedade a situações estressantes e uma tendência a perceber um maior número de situações como ameaçadoras[21, 22].

Estudos a respeito de parâmetros psicológicos, como a ansiedade, em pacientes com DTM têm produzido resultados conflitantes, em parte devido a diferenças na amostra, na metodologia e na análise dos dados e em parte, por causa de diferenças interindividuais relacionadas não somente às dimensões sensoriais, como também cognitivas, emocionais, comportamentais e ambientais[13].

Normalmente, o diagnóstico das DTMs envolve o exame físico dos músculos mastigatórios e da ATM por meio de palpação muscular, palpação e auscultação de ruídos articulares, e a mensuração da amplitude dos movimentos mandibulares[23]. Muitos índices de disfunção já foram propostos pela literatura internacional para a classificação dos pacientes que apresentam DTM, como o Índice de Helkimo[24], que é amplamente utilizado. O índice de Helkimo foi o pioneiro dos índices para mensurar a severidade das desordens temporomandibulares bem como as dores desse sistema. Em um estudo epidemiológico, foi desenvolvido um índice subdividido em anamnésico, de disfunção clínica e oclusal. Por meio desse índice procurou-se avaliar, de forma individual e na população em geral, a prevalência e o grau de severidade das DTMs de pacientes com sintomas severos de dores mandibulares e instabilidade oclusal[25].

Na tentativa de definir um critério diagnóstico de pesquisa para classificar pacientes com DTM, Dworkin e Le Resche[26] desenvolveram um detalhado questionário anamnésico diagnóstico; entretanto, por se tratar de um instrumento extenso e complexo, pode não ser aplicável em crianças, além de ter sido validado em outra cultura, necessitando, portanto, de uma validação em língua portuguesa para possível aplicação em estudos brasileiros. Fonseca[27] preocupou-se com o desenvolvimento de um índice anamnésico para avaliação da DTM adaptado à população brasileira, que fosse de fácil compreensão e aplicação, podendo ser aplicado na faixa etária pediátrica com maior chance de sucesso. Forte correlação foi observada entre o índice anamnésico de Fonseca e o índice clínico de Helkimo, frequentemente citado na literatura[28].

Estudos analisaram a correlação entre Índice Anamnético (IA) proposto por Fonseca et al.[28] com o Índice Clínico (IC) modificado de Helkimo e obtiveram alta correlação positiva (r=0,95). A partir disso,

recomenda-se que serviços de saúde pública e de triagem utilizem o IA para rastreamento dos portadores de DTM devido à sua simplicidade, rapidez e baixo custo. Assim, o IA atuaria como uma ferramenta para rastreamento preliminar da DTM[29].

Existe uma preocupação por parte dos profissionais em utilizar um instrumento confiável no diagnóstico das DTMs, em vista disso, na literatura encontram-se várias escalas com o objetivo de avaliar a ansiedade[18], e, sem dúvida, o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) de Spielberger et al.[22], é o mais utilizado.

Esse inventário é constituído de 40 afirmações, a respeito dos sentimentos do sujeito, distribuídas em duas partes. A primeira parte avalia a ansiedade-estado, enquanto a segunda analisa o traço ansioso. Cada parte consiste em 20 afirmações descritivas de sentimentos pessoais, os quais os sujeitos pontuam em relação à intensidade com que estão ocorrendo naquele momento (ansiedade-estado) ou em relação à frequência com que ocorrem geralmente (ansiedade-traço), por meio de uma escala que varia de 1 a 4 pontos. O IDATE foi traduzido e validado para os brasileiros por Biaggio e Natalício[30] e está sendo frequentemente utilizado[18, 31, 32].

Diante da descrição da etiologia multifatorial da disfunção temporomandibular e sua possível relação com fatores psicológicos e emocionais, nesta pesquisa, avaliaram-se a prevalência de disfunção temporomandibular e ansiedade e a associação e relação entre elas, em adolescentes.

2 Metodologia

Aspectos éticos

Neste estudo, seguiram-se as normas regulamentadoras de pesquisa em seres humanos com submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), obtendo parecer favorável, sob o número 0886/10. Os responsáveis pelos participantes menores assinaram o termo de consentimento livre, após esclarecimentos para autorização da participação na pesquisa.

Participantes

Após autorização e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, os participantes responderam a dois questionários autoexplicativos para diagnóstico de DTM e ansiedade.

A população do estudo foi composta por adolescentes entre 10 e 19 regularmente matriculados no ano de 2010, no ensino fundamental da rede pública da cidade de São Roque, SP. Inicialmente, todos os estudantes matriculados foram convidados a participar. Após a recusa de alguns alunos, falta de assinatura do termo de consentimento pelos responsáveis e descarte de questionários em branco ou rasurados, houve uma perda de 10% da amostra, sendo, portanto, avaliados 3.538 adolescentes. Os questionários foram aplicados pela mesma pesquisadora, previamente treinada para auxiliar os alunos apenas em caso de dúvidas em relação ao significado das palavras que compõem esses instrumentos.

Procedimentos

Avaliação de DTM

A avaliação de sinais e sintomas de DTM foi obtida pelo Questionário de Fonseca[27] que inclui informações a respeito de dificuldades em abrir a boca e movimentação da mandíbula, dores na cabeça, nuca, pescoço ou regiões articulares, ruído nas articulações temporomandibulares, hábito de apertar ou ranger os dentes. O questionário é composto por dez perguntas nas quais as possíveis respostas são sim (10 pontos), às vezes (5 pontos) e não (0 pontos), para cada pergunta, pode ser assinalada somente uma resposta. A soma de pontos é usada para classificar a severidade de DTM, como severa (70 a 100 pontos), moderada (45 a 65), leve (20 a 40) e sem disfunção (0 a 15).

Avaliação da ansiedade

Para avaliar o nível de ansiedade dos estudantes, foi utilizado o questionário autoaplicável Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). Esse inventário é formado por dois questionários: ansiedade-traço e ansiedade-estado. Cada um deles consiste em 20 afirmações. Neste estudo, foi utilizado apenas o questionário ansiedade-traço, no qual o estudante deve indicar como geralmente se sente durante sua vida. A escala ansiedade-traço foi inicialmente aplicada para determinar o perfil dos alunos quanto ao seu sentimento. A aplicação desses instrumentos foi realizada fora de situações que pudessem provocar ansiedade, como provas ou seminários, para que não houvesse interferência de tais situações sobre os dados coletados.

Para avaliar o nível de ansiedade, os resultados dos escores obtidos nos testes foram comparados com os pré-determinados pelo questionário, sendo determinados os níveis de ansiedade e suas consequências, como seguem:

- Ansiedade baixa ou branda (de 20 a 34 pontos): torna a pessoa alerta, aumentando sua percepção. Capaz de motivar o aprendizado, produz crescimento e criatividade.
- Ansiedade moderada (de 35 a 49 pontos): focalização das preocupações imediatas e bloqueio das secundárias, estreita o campo de visão, experimenta

desatenção seletiva, mas preserva a capacidade de focalizar mais áreas caso se disponha a isso.

- Ansiedade elevada ou grave (de 50 a 64): reduz muito o campo de percepção, focaliza um detalhe específico e não pensa a respeito de outros fatos; dirige seu comportamento para a obtenção de alívio; precisando de muita orientação para focalizar sua atenção.
- Ansiedade muito elevada ou pânico (de 65 a 80): associa-se ao pavor, terror e medo. Os detalhes são desprezados desproporcionalmente, experimenta-se a perda de controle, sendo incapaz de desenvolver atividades mesmo com orientação direta. O pânico envolve a desorganização da personalidade, aumenta a atividade motora, diminui a capacidade de comunicação, produz percepções distorcidas e perda do pensamento racional; sendo incompatível a vida, resultando em exaustão e morte, se for mantido por tempo prolongado.

Análise estatística

Os grupos foram comparados, considerando o grau de desordem temporomandibular obtido pelo índice anamnésico e o nível de ansiedade encontrado pelo IDATE.

Os dados obtidos foram tabulados e submetidos aos cálculos estatísticos no programa SPSS 12.0 for Win, aos testes qui-quadrado e correlação de Spearman. Em todas as análises foi considerado um nível de significância de 5%.

3 Resultados

Foram avaliados 3.538 adolescentes regularmente matriculados na rede pública de ensino do Município de São Roque, SP. Os participantes do estudo tinham entre 10 e 19 anos de idade, com média de 13,03 anos, e desvio-padrão de 1,57, desses indivíduos, 50,9% (n=1800) eram do sexo masculino, e 49,1% (n=1738), do feminino. A análise dos questionários de DTM permitiu observar que 73,2% (n= 2590) possuem algum grau de disfunção temporomandibular, enquanto 26,8% (n= 948) não apresentam sinais e sintomas da doença. Houve associação estatisticamente significante entre o sexo feminino e a presença de DTM, conforme demonstrado na Tabela 1. Quando avaliados os diferentes graus de DTM, observou-se que 58% (n=2051) apresentaram disfunção "Leve"; 14,1% (n=498) disfunção "Moderada" e apenas 1,2% (n=41) "Severa". A Tabela 2 demonstra que houve associação entre o sexo feminino e a severidade de DTM.

Tabela 1: Presença de disfunção temporomandibular, segundo o sexo dos estudantes da rede pública de São Roque (SP)

			Sem DTM	Com DTM	Total	Valor de *p*
Sexo	Masculino	N	612	1188	1800	p<0,001
		%	34,0%	66,0%	100,0%	
	Feminino	N	336	1402	1738	
		%	19,3%	80,7%	100,0%	
Total		N	948	2590	3538	
		%	26,8%	73,2%	100,0%	

(χ^2 = 96,98)

Tabela 2: Distribuição dos diferentes graus de DTM, segundo o sexo dos estudantes da rede pública de São Roque (SP)

		Sem DTM	Leve	Moderada	Severa	
Masculino	N	612	990	183	15	p<0,001
	%	64,6%	48,3%	36,7%	36,6%	
Feminino	N	336	1061	315	26	
	%	35,4%	51,7%	63,3%	63,4%	
Total	**N**	948	2051	498	41	
	%	100%	100%	100%	100%	

(χ^2 = 119,702)

Em relação à ansiedade, 27,3% (n= 966) não apresentaram ansiedade patológica, enquanto 72,7% (n= 2572) mostraram-se ansiosos. A avaliação da ansiedade-traço dos participantes revelou que 51,4% (n=1.818) possuem ansiedade moderada; 19,5% (n=690) ansiedade elevada ou grave e 1,8% (n=64) ansiedade muito elevada ou pânico. As Tabelas 3 e 4 descrevem a distribuição da presença de ansiedade e dos diferentes graus em relação ao sexo, demonstrando haver associação com o gênero. Não houve associação estatisticamente significante entre a presença de ansiedade e de disfunção temporomandibular e a idade dos estudantes.

Tabela 3: Presença de ansiedade, segundo o sexo dos estudantes da rede pública de São Roque (SP)

	Ansiedade		
	Ausente	Presente	**Valor p**
Masculino			p< 0,001
N	664	1136	
%	69,0%	44,1%	
Feminino			
N	299	1439	
%	31,9%	55,9%	
Total			
N	963	2575	
%	100%	100%	

(χ^2 = 172,964)

Tabela 4: Distribuição dos graus de ansiedade, segundo o sexo dos estudantes da rede pública de São Roque (SP)

Sexo		Ansiedade				Total	Valor de p
		Normal	Moderada	Elevada	Muito Elevada		
Masculino	n	666	911	11	212	1800	
	%	37,0%	50,6%	,6%	11,8%	100,0%	
Feminino	n	300	907	53	478	1738	
	%	17,3%	52,2%	3,0%	27,5%	100,0%	p<0,001
Total	n	966	1818	690	64	3538	
	%	27,3%	51,4%	19,5%	1,8%	100,0%	

(χ^2 = 267,783)

Pode-se verificar uma significante associação entre a presença de DTM e a presença de ansiedade, revelando que 80,8% (n=2.093) dos estudantes com essa disfunção também apresentaram algum grau de ansiedade patológica, enquanto 50,8% (n=482) dos que não a possuíam eram ansiosos. Quanto ao grau de disfunção temporomandibular e os diferentes níveis de ansiedade, 55,8% (n=1.145) dos participantes com DTM "leve" apresentavam ansiedade "moderada" e 53,7% (n=22) daqueles com DTM "severa" apresentaram ansiedade "elevada". O estudo da correlação entre os diferentes graus de DTM e níveis de ansiedade nessa amostra, demonstrou haver uma correlação positiva (0,401) estatisticamente significante (p<0,001) entre o grau de DTM e os níveis de ansiedade (Tabelas 5 e 6).

Tabela 5: Presença de disfunção DTM, segundo a presença de ansiedade dos estudantes da rede pública de São Roque (SP)

		Ansiedade			
		Ausente	**Presente**	**Total**	**Valor de *p***
Sem DTM	n	466	482	948	
	%	49,2%	50,8%	100,0%	
Com DTM	n	497	2093	2590	
	%	19,2%	80,8%	100,0%	*p*<0,001
Total	n	963	2575	3538	
	%	27,2%	72,8%	100,0%	

(χ^2 = 314,59)

Tabela 6: Graus de DTM em relação ao nível de ansiedade dos estudantes da rede pública de São Roque (SP)

DTM		Ansiedade					
		Normal			Muito	Total	Valor de *p*
Sem DTM	n	469	430	47	2	948	
	%	49,5%	45,4%	5,0%	,2%	100,0%	
Leve	n	464	**1145**	412	30	2051	
	%	22,6%	**55,8%**	20,1%	1,5%	100,0%	
Moderada	n	33	**231**	**209**	25	498	*p*<0,001
	%	6,6%	**46,4%**	**42,0%**	5,0%	100,0%	
Severa	n	0	12	**22**	7	41	
	%	,0%	29,3%	**53,7%**	17,1%	100,0%	
Total	n	966	1818	690	64	3538	
	%	27,3%	51,4%	19,5%	1,8%	100,0%	

Coeficiente de Spearman=0,401; p<0,001

4 Discussão e conclusão

O objetivo nesta pesquisa foi analisar a presença de disfunção temporomandibular e ansiedade e as suas relações em adolescentes do ensino público da cidade de São Roque (SP). Neste estudo, demonstrou-se que, de acordo com o questionário de Fonseca, dos 3.538 adolescentes avaliados, 73,2% (n=2.590) possuíam algum grau de DTM. Essa prevalência apresentou-se um pouco mais elevada que a maioria dos estudos que descreve uma prevalência de 30% a 60%[33-35], mas ainda em concordância com estudos epidemiológicos, como o de Egermark et al.[11] e o de Thilander et al.[12], nos quais ela pode chegar a 75% na população adulta.

A prevalência de DTM também é descrita na literatura, em relação ao sexo, como uma doença que atinge mais as mulheres[13]. No grupo de adolescentes estudado neste trabalho, das 1.738 meninas, 80,7% (n=1402) apresentavam DTM, observando-se uma concordância em relação aos resultados descritos na literatura[6, 11, 26, 33-34].

A DTM tem sido objeto de observações e estudos em diversas áreas da odontologia. Numerosos pesquisadores têm demonstrado especial interesse em compreender tanto os sinais e sintomas como as causas que determinam tais alterações. Considerando a multifatoriedade na etiologia da DTM, o diagnóstico, portanto, deve ser criterioso, envolvendo a determinação de seus sinais e sintomas característicos e buscar dados que indiquem o estado emocional do paciente, relevantes ao tratamento[36]. Dentre os fatores etiológicos da DTM, os fatores de origem psicossomática devem ser considerados, pois condições como a ansiedade podem desencadear hábitos parafuncionais e tensão muscular, levando ao aparecimento dos sinais e sintomas de DTM[16].

A ansiedade é uma condição do organismo humano que é caracterizada por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão e por um aumento na atividade do sistema nervoso autônomo, sendo motivadora do desempenho individual[17]. Foi observado que nesse grupo de adolescentes, 72,7% (n=2.572) apresentaram-se ansiosos, e 51,4% (n=1.818) possuíam ansiedade moderada, sendo o sexo feminino mais acometido que o masculino. Essa alta prevalência de ansiedade também foi encontrada no estudo de ansiedade-traço em jovens universitários[6, 18, 32-35]. Na ansiedade normal, o indivíduo aumenta sua tensão muscular e as atividades do sistema nervoso simpático e, em menor escala, as do parassimpático[37, 38]. Dentre os sinais e sintomas das DTM, a dor muscular é muito frequente, principalmente nos músculos mastigatórios[9-10,15-16, 25, 36]. Borini et al.[38] analisaram a influência da ansiedade na atividade dos músculos mastigatórios por meio da atividade eletromiográfica e concluíram que a ansiedade pode influenciar na atividade muscular. Considerando que, diante da DTM, um dos sintomas mais prevalentes é a dor muscular e um dos sinais frequentes é o aumento da atividade dos músculos mastigatórios[8-10, 14-15], nesta pesquisa avaliou-se a relação entre a DTM e a ansiedade. Ao avaliar os adolescentes, constatou-se que, dos participantes que possuíam a disfunção (n=2.590), 80,8% (n=2.093) também se apresentavam ansiosos; portanto, a associação relatada em jovens adultos[6, 32-35] foi verificada nos adolescentes mais jovens entre 10 e 19 anos. Neste estudo, foi verificada uma correlação positiva entre severidade da DTM e o nível de ansiedade. Observou-se que, com o aumento do nível de ansiedade, a DTM apresentou-se mais severa, reforçando os achados de que a ansiedade pode influenciar nas atividades musculares aumentando os sinais e sintomas da DTM[36]. Entretanto, há divergências na literatura, uma vez que nem todos os estudos apontam para essa associação[1, 39], em parte, por motivo de diferenças na amostra, na metodologia e na análise dos dados, e também, por causa de diferenças interindividuais relacionadas não somente às dimensões sensoriais, como também cognitivas, emocionais, comportamentais e ambientais[13]. Contudo, foi possível concluir neste estudo que há forte relação entre ansiedade e DTM, tal fato reforça a importância da avaliação do paciente de maneira integral e não apenas por meio de pesquisa de sinais biomecânicos de desordens da articulação temporomandibular, pois não há separação entre os aspectos físicos e os psicológicos. Deve-se, portanto, dar destaque à atuação multiprofissional que pode contribuir ao atendimento mais qualificado do indivíduo.

Referências

1. Giannakopoulos NN, Keller L, Rammelsberg P, Kronmüller KT, Schmitter M. Anxiety and depression in patients with chronic temporomandibular pain and in controls. J Dent. 2010;38(5):369-76.

2. Kubzansky LD, Cole SR, Kawachi I, Vokonas P, Sparrow D. Shared and unique contributions of anger, anxiety, and depression to coronary heart disease: a prospective study in the normative aging study. Annals of Behavioral Medicine 2006;31:21-9.

3. Hemingway H, Marmot M. Evidence based cardiology: psychosocial factors in the aetiology and prognosis of coronary heart disease. Systematic review of prospective cohort studies. British Medical Journal 1999;318:1460-7.

4. Lieberman A. Depression in Parkinson's disease – a review. Acta Neurologica Scandinavica. 2006;113:1-8.

5. Dantzer C, Swendsen J, Maurice-Tison S, Salamon R. Anxiety and depression in juvenile diabetes: a critical review. Clin Psychol Rev. 2003;23:787-800.

6. Monteiro DR, Zuim PR, Pesqueira AA, Ribeiro PD, Garcia AR. Relationship between anxiety and chronic orofacial pain of temporomandibular disorder in a group of university students. J Prosthodont Res. 2010;doi:10.1016/j.jpor.2010.11.001.

7. American Academy of Orofacial Pain. [acesso em 2009 set 21] . Disponível em: http://www.aaop.org/

8. Ferreira LA, Barra VSO, Guimarães SMR. Quadro biopsicossocial de pacientes com desordens temporomandibulares: avaliação do estresse e da qualidade de vida. Rev Serviço ATM. 2002;2(1):36-43.

9. Ferreira LDM, Guimarães JP, Batista CHT, Ferraz-Júnior AML, Ferreira LA. Related psycological factors in chronic temporomandibular disorder – literature review. RFO.2009;14(3):262-7.

10. Okeson JP. Tratamento das desordens temporomandibulares e oclusão. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.

11. Egermark-Eriksson I, Carlsson GE, Magnusson T. A 20-year longitudinal study of subjective symptoms of temporomandibular disorders from childhood to adulthood. Acta Odontol Scand. 2001;59:40-8.

12. Thilander B, Rubio G, Pena L, de Mayorga C. Prevalence of temporomandibular dysfunction and its association with malocclusion in children and adolescents: an epidemiologic study related to specified stages of dental development. Angle Orthod. 2002;72:146-54.

13. Suvinem TI, Reade PC, Kemppainem P, Kononen M, Dworkin SF. Review of aetiological concepts of temporomandibular pain disorders: towards a biopsychosocial model for integration of physical disorder factors with psychological illness impact factors. Eur J Pain. 2005;9(6):613-33.

14. Siqueira JTT, Teixeira MJ. Dor orofacial: diagnóstico, terapêutica e qualidade de vida. 2ª ed. Curitiba: Editora Maio; 2002. 673 p.

15. Scarpelli PB. Análise do comportamento de dor em disfunção temporomandibular [dissertação de mestrado] . Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2007.

16. De Boever Y. Function disturbances of the temporomandibular joint. Gen Dent.81(5):319-22.

17. Rissén D, Melin B, Sandsjö L, Dohns I, Lundberg U. Surface EMG and psychophysiological stress reactions in women during repetitive work. Eur J Appl Physiol. 2000;83(2-3):215-22.

18. Gama MMA, Moura GS, Araújo RF, Teixeira-Silva F. Ansiedade-traço em estudantes universitários de Aracaju (SE). Rev Psiquiatr RS. 2008;30(1):19.

19. Pessotti I. Ansiedade. São Paulo: Pedagógica e Universitária; 1978.

20. Lader M. The nature of anxiety. Brit J Psychiat. 1972;121(564):481-91.

21. Martin P. Animal models sensitive to antianxiety agents. Acta Psychiatr Scand Suppl. 1998;98(393):74-80.

22. Spielberger CD, Gorsuch RL, Lushene RE. Manual for the state-trait anxiety inventory. New York: Consulting Psychologists Press. Inc.; 1970.

23. Baba K, Tsukiyama Y, Yamazaki M, Clark GT. A review of temporomandibular disorder diagnostic techniques. J Prosthet Dent. 2001;86(2):184-94.

24. Helkimo M. Studies on function and dysfunction of the masticatory system III. Analysis of anamnestic and clinical recordings of dysfunction with the aid of indices. Swed Dent J. 1974;67:165.

25. Lima DR, Brunetti, RF, Oliveira W. Estudo da Prevalência de disjunção craniomandibular segundo o índice de Helkimo tendo como variáveis: sexo, faixa etária e indivíduos tratados ou não ortodonticamente. Rev Fac Odontol São José dos Campos. 1999;2(2):127-33.

26. Dworkin SF, LeResche L. Research diagnostic criteria for temporomandibular disorders: review, criteria, examinations and specifications, critique. J Craniomandib Disord. 1992;6(4):301-55.

27. Da Fonseca DM, Bonfante G, Valle AL, de Freitas SFT. Diagnóstico pela anamnese da disfunção craniomandibular. Rev Gauch Odontol. 1994;4(1):23-32.

28. Vasconcelos BCE, Silva EDO, Kelner N, Miranda KS, Silva AFC. Meios de Diagnóstico das Desordens Temporomandibulares. Rev Cir Traumat Buco-Maxilo-Facial. 2002;1(2):49-57.

29. Campos JADB, Gonçalves DAG, Camparis CM, Speciali JG. Confiabilidade de um formulário para diagnóstico da severidade da disfunção temporomandibular. Rev Bras Fisioter. [*on-line*] . ahead of print Epub Feb 06; 2009.

30. Biaggio AMB, Natalício L. Inventário de ansiedade traço-estado (IDATEC). Rio de Janeiro: CEPA; 1983.

31. Gorenstein C, Andrade L. Validation of a Portuguese version of the beck depression inventory and the state-trait anxiety inventory in Brazilian subjects. Braz J Med Biol Res. 1996;29(4):453-7.

32. Andrade L, Gorenstein C, Vieira Filho AH, Tung TC, Artes R. Psychometric properties of the Portuguese version of the State- Trait Anxiety Inventory applied to college students: factor analysis and relation to the Beck Depression Inventory. Braz J Med Biol Res. 2001;34(3):367-74.

33. Pedroni CR, DeOliveiraAS, GuaratiniMI. Prevalence study of signs and symptoms of temporomandibular disorders in university students. J Oral Rehabil 2003;30:283-9.

34. De Oliveira AS, Dias EM, Contato RG, Berzin F. Prevalence study of signs and symptoms of temporomandibular disorder in Brazilian college students. Braz Oral Res. 2006;20:3-7.

35. Casanova-Rosado JF, Medina-Solıs CE, Vallejos-Sanchez AA, Casanova-Rosado AJ, Hernandez-Prado B, Avila-Burgos L. Prevalence and associated factors for temporomandibular disorders in a group of Mexican adolescents and youthadults. Clin Oral Invest. 2006;10:42-9.

36. Coronatto EAS, Zuccolotto MCC, Bataglion C, Bitondi MBM. Associação entre disfunção temporomandibular e ansiedade: estudo epidemiológico em pacientes edêntulos. Int J Dent, Recife. 2009;8(1):6-10.

37. Hoehn-Saric R, McLeod DR. Anxiety and arousal: physiological changes and their perception. J Affect Disord. 2000;61(3):217-24.

38. Borini CB, Duarte CL, Amorim MM, Bérzin F. Análise da influência da ansiedade sobre o sinal eletromiográfico. Rev Gaúcha Odontol. 2010;58(2):225-30.

39. Marbach JJ, Lund P. Depression, anhedonia and anxiety in temporomandibular joint and other facial pain syndromes. Pain. 1981;11:73-84.

7922

PROPRIEDADE GASTROINTESTINAL DE ESPÉCIES VEGETAIS NATIVAS DO BRASIL

GASTROINTESTINAL PROPERTY OF VEGETAL SPECIES FROM BRAZIL

Joelmir Lucena Veiga da Silva
Professor Doutor do curso de graduação em Farmácia-Bioquímica – Uninove.
joelmir@uninove.br

Kalil Ribeiro Jacinto
Graduando Farmácia e Bioquímica – Uninove.

Viviane de Souza Carvalho
Graduanda Farmácia e Bioquímica – Uninove.

Itamara Alves Silva
Graduanda Farmácia e Bioquímica – Uninove.

Michelangela P. P. Silva
Graduanda Farmácia e Bioquímica – Uninove.

Viviane L. A. Nouailhetas
Professora Doutora, Depto. Biofísica/ Unifesp-SP.

Fabiana Lima Silva
Mestranda em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos/UFPB-PB.

José Maria Barbosa-Filho
Professor Doutor, Depto. Ciências Farmacêuticas/UFPB-PB.

Josean Fechine Tavares
Professor Doutor, Depto. Ciências Farmacêuticas/UFPB-PB.

Resumo

Objetivou-se investigar a possível atividade antiulcerogênica dos extratos etanólicos brutos, obtido das partes aéreas de *Serjania caracasana* (Sc-EtOH) e de *Lippia microphylla* (LM-EtOH), respectivamente, em ensaios de úlceras estomacais induzidas por etanol absoluto em ratos, bem como caracterizar com uma provável atividade antiespasmódica *in vitro* em íleo de rato. Foram utilizados 40 ratos Wistar, em jejum (24 h), tratados (v.o.) com o Sc-EtOH ou LM-EtOH (50-500mg/kg), seguidos de etanol absoluto. O índice de área ulcerativa (AU) foi calculado e análises histopatológicas realizadas. A atividade antiespasmódica *in vitro* foi investigada em íleo isolado de cinco ratos Wistar em jejum (24 h). Os valores de $p<0,05$, do teste "t" de Student ou ANOVA, foram considerados significantes. Todos os procedimentos foram aprovados pelos Comitês de Ética. O Sc-EtOH, nas doses 50, 150 e 500 mg/kg, protegeu a mucosa gástrica; já o LM-EtOH a preservou apenas na dose de 500 mg/kg, e a ranitidina na dose 50 mg/kg também foi eficaz, todos em relação ao controle. Em íleo isolado, o Sc-EtOH (81-500µg/mL) inibiu as contrações induzidas por KCl (E_{max}=53,5;49,7±7,5 e 66,3±8,3%, respectivamente), já LM-EtOH inibiu tanto por KCl (CI_{50}=34,9±2,3µg/mL) quanto por carbacol (CI_{50}=34,4±4,9µg/mL). Reporta-se pela primeira vez que os extratos de *Serjania caracasana* e de *Lippia microphylla* possuem potencial atividade gastrointestinal, tanto *in vivo* quanto *in vitro*, sugerindo que contenham princípios ativos responsáveis por tal efeito.

Palavras-chave: *Serjania caracasana*. *Lippia microphylla*. Medicina popular. Antiúlcera. Antiespasmódico.

Abstract

The aim in this paper was to investigate the possible antiulcerogenic activity of the crude ethanolic extracts obtained from aerial parts of *Serjania caracasana* (Sc-EtOH) or *Lippia microphylla* (LM-EtOH), respectively, in trial of stomach ulcers induced by absolute ethanol in rats, in addiction to characterize antispasmodic activity *in vitro* on rat ileum. A total of 40 Wistar rats, in fasted (24 h) and treated (v.o.) with the Sc-EtOH or LM-EtOH (50-500 mg/kg) following ethanol P.A, were used. The ulcerative area (UA) of each animal was calculated and stomachs were analyzed on histopathology. The antispasmodic activity *in vitro* was investigated on ileum isolated from five Wistar rats were fasting (24 h). The $p<0.05$ values from Student's "t" test or ANOVA were considerated significant. All procediments were approved for the Ethical Committee. The Sc-EtOH, at doses 50, 150 and 500mg/kg, protected the gastric mucosa, LM-EtOH protected only at a dose of 500 mg/kg, and ranitidine at a dose of 50 mg/kg was also effective, all test in relation to control. On ileum, the Sc-EtOH (81-500µg/mL) inhibited the contractions induced by KCl (E_{max}=53.5;49.7±7.5 and 66.3±8.3%, respectively), the LM-EtOH inhibited both of KCl (IC_{50}=34.9±2.3µg/mL) and carbachol (IC_{50}=34.4±4.9µg/mL). The extracts from *Serjania caracasana* and *Lippia microphylla* have activity gastrointestinal potential, either *in vivo* as *in vitro*. This is suggestive that the species have active metabolites responsible by effect.

Key words: Antiulcer. Antispasmodic. Folk medicine. *Lippia microphylla*. *Serjania caracasana*.

1 Introdução

O uso de plantas com atividade terapêutica tornou-se uma prioridade na área das ciências farmacêuticas, buscando cada vez mais o crescimento e o aperfeiçoamento de técnicas e de recursos humanos especializados que possam colaborar com as pesquisas para a descoberta de drogas capazes de contribuir para o tratamento e a cura de doenças que acometem a nossa população. A escolha da planta para estudo químico e farmacológico baseada em seu uso na medicina popular (critério etnofarmacológico) ou na quimiotaxonomia (critério quimiotaxonômico) é um dos meios que podem conduzir à descoberta de novos medicamentos ou de substâncias que possam servir de ferramentas farmacológicas ou de modelos para a síntese de novos fármacos. A fitoterapia é uma forma popular de tratamento da saúde com a utilização de plantas medicinais, e, por essa razão, mesmo existindo algumas diferenças entre esse tratamento e o farmacológico convencional, ela necessita ser testada, cientificamente, com relação à sua eficácia e aos seus possíveis efeitos tóxicos. Além disso, as pessoas possuem a crença de que os tratamentos naturais são seguros e não apresentam riscos colaterais à saúde, o que é mais um motivo para se intensificar as pesquisas nessa área[1].

Dentre as várias famílias de vegetais, pode-se citar a família Sapindaceae que é uma rica fonte de isoprenoides e polifenóis, saponinas, triterpenos, diterpenos, flavonoides, lecitinas e hidrogéis[2-8]. As sementes das plantas dessa família são caracterizadas predominantemente por sua abundância em óleos, além disso, algumas delas apresentam intensa atividade inseticida e são ricas em cianolipídeos[9].

A família Sapindaceae é uma das vinte famílias botânicas pertencentes à ordem *Sapindales*, algumas com grande ocorrência no Brasil e na região amazônica. Essa ordem reúne inúmeras plantas de grande valor medicinal e econômico. Na família Sapindaceae, destacam-se os gêneros: *Paullinia, Cupania* e *Serjania.* Muitas dessas espécies são usadas para a pesca por serem consideradas narcóticas para os peixes. Apresentam também, significativos efeitos farmacológicos, especialmente sobre o sistema nervoso central[10].

O gênero *Serjania* pertence à família Sapindaceae e a maioria de suas espécies é encontrada no bioma cerrado. Segundo Napolitano, a rica flora do cerrado brasileiro tem sido pouco estudada para a validação da eficácia de seus efeitos terapêuticos[11]. Extratos brutos, tanto quanto flavonoides isolados de plantas pertencentes à família Sapindaceae, tem sido investigados por suas propriedades anti-inflamatórias e antivirais. O gênero *Serjania* apresenta 226 espécies[12], dentre elas, essas são algumas espécies com indicação de uso popular: *Serjania acuminata* Radlk, segundo Corrêa[13], essa é uma das espécies mais procuradas para tinguijar. É conhecida popularmente por timbó-de-peixe ou timbó-legítimo, *Serjania caracasana* (Jacq.) Willd., de acordo com Pott e Pott[14], essa planta é apícola, dá néctar; é tóxica para peixes e contém três saponinas (serjanosídeos). Segundo Corrêa[13], essa planta é conhecida por "timbó-do-campo" em Goiás; e é reputada como muito venenosa e bastante aproveitada para tinguijar peixe. *Serjania curassavica* Radlk., segundo Corrêa[13], esta espécie é largamente disseminada pelo Brasil e em grande parte da África tropical, é considerada a mais nociva desse gênero. O que confirma essa indicação é que antigamente os escravos africanos extraíam da semente, da casca e de suas raízes, uma substância terrivelmente venenosa, que administrada traiçoeiramente aos inimigos e aos senhores escravagistas, aos poucos e continuadamente, minava o organismo levando à morte. É conhecida popularmente por curucú-apé. *Serjania erecta*, de acordo com Pott e Pott[14], essa planta é conhecida por cipó-cinco-folhas e apresenta como indicação popular a utilização de suas folhas contra úlcera, e a raiz, contra pressão alta.

Apenas a atividade tóxica para peixes dos extratos brutos de *Serjania caracasana* foi relatada. Sendo o efeito encontrado na fração de saponinas[15, 16]. Teixeira et al.[17] afirmaram que nessa fração, os serjanosídeos A e B, são predominantes. A atividade tóxica e antiulcerogênica foram caracterizadas para *Serjania erecta*[18].

Outra família que se destina este trabalho é a Verbenaceae, com destaque para o gênero *Lippia* que compreende aproximadamente 200 espécies de ervas, arbustos e pequenas árvores distribuídos na América do Sul e Central, e África tropical[19]. Sendo a maioria delas empregada com fins terapêuticos em desordem respiratórias e gastrintestinais[20]. O decocto e a infusão dessas espécies são utilizados como remédios na América do Sul e Central, na África tropical e alguns países europeus. Dentre as espécies de *Lippia*, foi identicada a atividade vasodilatadora para *L. microphylla* Cham., apesar disso, os estudos farmacológicos existentes que comprovam a validação científica dos seus usos populares são escassos[21-24]. No geral, os óleos essenciais ou os compostos fenólicos (flavonoides) obtidos dos extratos dessas plantas são os princípios ativos responsáveis por tais efeitos[25].

A hiperreatividade gástrica e as úlceras gastroduodenais são problemas comuns que abrangem um considerável número de pessoas no mundo[26]. Fatores como o estresse, o fumo, as deficiências nutricionais e o uso de anti-inflamatórios não-esteroidais (AINEs) aumentam a incidência das lesões ulcerativas gástricas[27].

Um dos fatores de agressão da mucosa gastroduodenal é o álcool (etanol) que aumenta as secreções salivar e gástrica, por uma ação reflexa produzida pela apreciação do seu paladar ou por meio de ação irritante sobre as mucosas. A presença de etanol em

concentrações de 10% no estômago produz secreção gástrica rica em ácido, mas pobre em pepsina. As bebidas alcoólicas de alto teor (>40%) causam hiperemia congestiva e inflamação da mucosa gástrica. Por ser o álcool (etanol) uma substância tóxica é comumente utilizada com a finalidade de produzir dano à mucosa gástrica em pesquisa com animais, nesses modelos é frequentemente administrado como álcool absoluto (etanol puro). Dessa forma, ele é lipossolúvel, atravessa facilmente a mucosa e ocasiona um dano agudo bastante evidente. Esses resultados não podem ser extrapolados para o que ocorre no homem, que, geralmente, não ingere etanol puro[28].

O tratamento farmacológico para a úlcera é baseado na inibição da secreção ácida gástrica por antagonistas-H_2, inibidores de bomba de próton e antimuscarínicos[29]. No entanto, a maioria dessas classes provoca reações, tais como hipersensibilidade; arritmias, impotência, ginecomastia e mudanças hematopoiéticas[30]. Assim, a busca por novos agentes para o tratamento da úlcera, mais eficazes e menos tóxicos, é essencial. Como as plantas medicinais são detentoras de grandes fontes de compostos, muitos deles mostram atividades antiúlcera e podem ser drogas em potencial[31].

Nesse contexto, um paralelo que se pode fazer em relação à secreção ácida é a atividade antiespasmódica em íleo que é facilmente analisada, quando se impede alguma etapa do processo contrátil (o espasmo) do músculo liso. O mecanismo de contração é predominantemente resultante de um aumento de cálcio intracelular (Ca^{+2}i) que pode ser de origem externa, por meio de mudança de potencial de membrana e/ou indiretamente pela ligação dos agonistas aos seus receptores, levando à abertura de canais de cálcio tipo L[32, 33]. O cálcio de origem intracelular é resultante da ativação de receptores específicos na membrana do retículo sarcoplasmático (R.S.), envolvendo um aumento dos níveis de 1,4,5-trifosfato de inositol (IP3) formado pela interação agonista/receptor e ativação da fosfolipase C; por liberação do cálcio pelo próprio cálcio por meio do receptor de rianodina (sensível à cafeína), presente também na membrana do R.S.; e por um aumento da [Ca^{+2}] i mediado por um trocador Na^{+}/Ca^{+2} reverso[34]. O Ca^{+2} em quantidades elevadas no meio intracelular liga-se a uma proteína específica calmodulina (CaM) formando o complexo [Ca^{+2}4-CaM] que ativa a cinase da cadeia leve da miosina (MLCK). O complexo [Ca^{+2}4-CaM-MLCK] fosforila a cadeia leve da miosina (MLC), essa fosforilação permite o desencadeamento do mecanismo de ciclização das pontes entre os filamentos de actina e miosina, ocorrendo um deslizamento entre esses, com consequente desenvolvimento da contração[35]. A diminuição nos níveis de Ca^{+2} para os níveis basais desativa a MLCK. O relaxamento do músculo liso ocorre por meio da ação da MLCP, que desfosforila a LC20[36].

Um efeito antiespasmódico em íleo pode colaborar para a atividade antiúlcera, uma vez que agentes antimuscarínicos inibem a contração intestinal e diminuem secreção gástrica[29], e miméticos da prostaglandina do tipo E2 inibem a motilidade gástrica e aumentam a secreção de muco[37].

Como há relato de *Serjania erecta* ter atividade antiúlcera[18] e espécies de *Lippia* serem utilizadas popularmente para tratamento de distúrbios gástricos[20], é relevante e inédita a observação dessas espécies na proposta neste trabalho.

2 Objetivos

Neste estudo, objetivou-se investigar a atividade antiulcerogênica dos extratos etanólicos brutos obtidos das partes aéreas *Serjania caracasana* (Sc-EtOH) ou de *Lippia microphylla* (LM-EtOH) em ensaios de úlceras estomacais induzidas por etanol absoluto em ratos, bem como a atividade antiespasmódica desses extratos em íleo isolado de ratos.

3 Material e métodos

Todos os procedimentos experimentais de trabalho foram aprovados pelo Comitê de Ética no Uso de Animais da Universidade Nove de Julho – UNINOVE – (AN 0019/09 e NA 0002/11) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – (CEP 0038/10).

3.1 Material

3.1.1 Produto vegetal

Foram utilizados os extratos Sc-EtOH e LM-EtOH obtidos a partir das partes aéreas de *Serjania caracasana* ou de *Lippia microphylla*, respectivamente, maceradas em etanol, cedidos por colaboradores da fitoquímica. Os extratos foram dissolvidos em TWEN-20 (0,32 mg/mL) e diluídos em água destilada a fim de obterem-se as doses necessárias para os experimentos *in vivo*, ou dissolvidos em cremofor (0,03%) e diluídos em água MilliQ para compor a solução-mãe (10 mg/mL), sendo diluída depois para os experimentos *in vitro*.

3.1.2 Substâncias

A ranitidina (ampola 25 mg/mL) foi obtida do laboratório Farmapex; o TWEN-20, do laboratório Neon Comercial Ltda.; o etanol absoluto, o cloreto de cálcio di-hidratado ($CaCl_2.2H_2O$), o cloreto de sódio (NaCl), a glicose ($C_6H_{12}O_6$), o cloreto de potássio (KCl), o bicarbonato de sódio ($NaHCO_3$), o fosfato diácido de sódio ($NaH_2PO_4.H_2O$), o sulfato de magnésio ($MgSO_4.7H_2O$) e o cloridrato de carbamilcolina (CCh) foram obtidos da Merck.

3.1.3 Soluções nutritivas

Os experimentos *in vitro* foram realizados na presença da solução nutritiva de Krebs modificado por Sun e Benishin[38] (mM): NaCl 117,0; KCl 4,7; NaH_2HPO_4. H_2O 1,2; $MgSO_4.7H_2O$ 1,3; $CaCl_2.2H_2O$ 2,5; $NaHCO_3$ 25,0; glicose 11,0. Ajustadas ao pH 7,4, aeradas com O_2 e mantidas a 37 °C.

3.1.4 Animais

Foram utilizados 45 ratos Wistar machos (200-350 g). Os animais foram mantidos em gaiolas plásticas com ração e água *ad libitum* em temperatura ambiente, sob um ciclo claro e escuro de 12 horas. Para todos os experimentos, os animais foram submetidos a um jejum de 24 horas antes, necessário para evitar a interferência de alimento no estômago ou alterar o peristaltismo no intestino delgado, o peso e a ingestão de água forma monitorados.

3.1.5 Equipamentos

Para pesagem dos animais, utilizou-se balança semianalítica digital Gehaka, e câmara de CO2 EB-248 (Insight) para eutanásia dos ratos.

A observação macroscópica dos estômagos foi realizada utilizando estereomicroscópio-NI-30 (Nikon), e imagens capturadas por máquina digital DMC-L23LB (Panasonic). Para análise histopatológica, foi utilizado microscópio TS100 (Nikon Eclipese, Japão) acoplado à câmera DS-F11 (Nikon digital, Japão), usando o programa NS-Elements D. e animais.

Os valores de pH da solução nutritiva foram verificados por meio de um pHmetro digital Orion model 420A. A água MilliQ foi obtida a partir de água destilada filtrada em MilliQ biocel Millipore.

As contrações isométricas o íleo foram registradas com transdutores de força isométrico TRI 210/256R, ligado a amplificador modelo AECAD04 (AVS), ambos da World Precision Instruments (EUA), os quais eram conectados a um computador, utilizando o programa de aquisição de dados AQCAD para registrar as contrações.

3.2 Métodos

3.2.1 Efeitos dos extratos sobre lesão gástrica induzida por etanol absoluto

Os ratos Wistar foram separados em grupos de cinco animais, previamente tratados por via oral, por gavagem, com cada extrato (50, 150 ou 500 mg/kg, grupo tratado); 10 mL/kg de água destilada mais TWEN-20 (grupo controle negativo); ou 50 mg/kg de ranitidina por via intraperitoneal (grupo controle positivo). Decorridos 60 minutos, 10 mL/kg de etanol absoluto (grupo controle) era administrado em todos os animais por via oral[39]. Após uma hora da administração do agente ulcerogênico (etanol absoluto), os animais foram eutanasiados em câmara de CO_2 [40] e seus estômagos, removidos e abertos ao longo da curvatura maior. O índice de área ulcerativa (AU) de cada animal foi calculado de acordo com a metodologia descrita por Kauffman e Grossman[41] com ligeira modificação, cada mucosa gástrica foi examinada por danos e áreas ulcerativas formadas, e foram medidas pelo comprimento (mm) e largura (mm) por um planímetro (10x 10 mm^2 de área de úlcera) sob estereomicroscópio (x1.8). A área de cada úlcera foi medida pela contagem de pequenos quadrados, 2 x 2 mm, abrangendo o comprimento e a largura de cada úlcera. A soma da área total de cada lesão ulcerativa no estômago foi aplicada no cálculo da área da úlcera (AU), cujo montante de pequenos quadrados de 4 x 1,8 mm^2 = AU. Para análise macroscópica comparativa com tecido normal foram utilizados os tecidos dos animais tratados 10 mL/kg de água destilada por gavagem, grupo controle negativo e os animais tratados por via oral, por gavagem, com os extratos 500 mg/kg grupo tratado.

3.2.2 Avaliação histopatológica

As amostras de tecido foram retiradas do fundo gástrico de cada rato e fixadas em formol tamponado (10%) e, posteriormente, processadas em parafina. Foram feitas secções do estômago a uma espessura de 5µm fixados em lâminas e coradas com hematoxilina e eosina. Para análise histopatológica comparativa com a histologia de um tecido normal, foram utilizados tecidos dos animais: grupo controle negativo 10 mL/kg de água destilada por gavagem, e do grupo tratado por via oral, por gavagem, com 500 mg/kg de cada extrato.

3.2.3 Efeito dos extratos frente às contrações fásicas induzidas por carbacol ou KCl em íleo isolado de rato

Para a realização do experimento os animais foram eutanasiados, em seguida, foi retirado e isolado o íleo (porção terminal do intestino delgado) de cada animal, sendo dividido em fragmentos de 1 cm, montado em cubas de vidro para órgão isolado (5 mL), contendo solução nutritiva de Krebs modificado[38] e a 37°C, sob tensão de 1 g, aerados com oxigênio. Os tecidos foram conectados a transdutores isométricos de força, e o sinal foi amplificado, sendo registrado num computador pelo programa AQCD. Permanecendo por um período de estabilização de 30 minutos, sendo trocada a solução a cada 10 minutos. Após o período de estabilização, duas contrações fásicas de magnitudes similares, com intervalo de 15 minutos entre ambas, eram obtidas com 40 mM de KCl ou 10^{-6} M de carbacol. Os extratos foram incubados (3 – 500 µg/mL), individualmente, por 15 minutos em preparações diferentes, e a inibição da resposta foi avaliada por comparação das respostas antes (controle) e após a adição das

concentrações do extrato à cuba. Os valores de CI_{50} estão expressos como a média e o erro padrão da média (e.p.m.) dos valores individuais da CI_{50} obtidos em cada um dos experimentos e calculados por regressão não linear.

3.2.4 Análises estatísticas

Os resultados foram expressos como média ± erro padrão da média. As diferenças entre as médias foram consideradas significantes quando os valores de "p" foram menores que 0,05 ($p < 0,05$), obtidos pelo teste "t" de Student ou por Análise de Variância (ANOVA), seguida do pós-teste de Dunnett. Todos os resultados foram analisados utilizando o programa GraphPad Prism, versão 4.01.9.

4 Resultados

4.1 Efeito dos extratos sobre lesão gástrica induzida por etanol absoluto

O pré-tratamento dos ratos com o extrato Sc-EtOH, nas doses de 50, 150 ou 500 mg/Kg, foi capaz de proteger a mucosa gástrica da lesão induzida pelo etanol (Figura 1B, 1C e 1D). Os dados foram plotados no gráfico da Figura 3A, e observa-se que o extrato protegeu de maneira significante e dependente de dose o estômago das lesões induzidas pelo álcool, bem como a ranitidina (50 mg/kg).

O extrato LM-EtOH de maneira semelhante, na dose de 500 mg/Kg, protegeu a mucosa (Figura 2C). Após o tratamento dos dados, percebe-se que apenas a dose máxima foi significante em relação ao controle, como mostra o gráfico da Figura 3B.

Figura 1: Imagens digitalizadas de estômagos de rato com os seguintes tratamentos: etanol (**A**); Sc-EtOH [50 mg/Kg (B); 150 mg/Kg (C); 500 mg/Kg (D)] + etanol

Figura 2: Aspecto macroscópico da mucosa gástrica de ratos com os seguintes tratamentos: água + veículo (**A**); etanol (B), 500 mg/kg de LM-EtOH (**C**). 10x

Figura 3: Efeito de ranitidina e dos extratos (**A**: Sc-EtOH; B: LM-EtOH) frente à úlcera gástrica induzida por etanol em ratos (n = 3). ANOVA de uma via seguido do pós- teste de Dunnett: *p < 0,05 (etanol vs. tratado); **p < 0,001 (etanol vs. tratado).

4.2 Avaliação histopatológica do efeito do extrato na proteção de úlcera gástrica

Na análise histopatológica do fundo gástrico de ratos, percebem-se as criptas normais da mucosa gástrica (Figura 4A). Já nos animais que receberam etanol absoluto, as úlceras formaram-se na mucosa gástrica como estrias hemorrágicas no grupo controle negativo tratado com água (Figura 4B). A avaliação histológica do tecido apontou edema na região das células fúndicas, e danos extensos com infiltração de eusinófilos e de neutrófilos, percebe-se também vasodilatação (Figura 4B), fato esse que aumenta a permeabilidade vascular, levando aos processos inflamatórios agudos. Nos ratos pré-tratados com 500mg/kg (v.o.) do LM-EtOH, verificou-se que o extrato nessa concentração protegeu as células superficiais da mucosa, não apresentando edema nem infiltração de leucócitos (Figura 4C).

Figura 4: Corte histológico da mucosa gástrica normal de ratos com seguintes tratamtentos (v.o.): 10 ml/kg do veículo (A); etanol absoluto (B); 500 mg/kg do LM-EtOH Seta reta = mucosa intacta; seta curva = edema; cabeça de seta = células inflamatórias. 100X

4.3 Efeito dos extratos frente às contrações fásicas induzidas por KCl ou carbacol em íleo isolado de rato

O extrato Sc-EtOH, nas concentrações de 81, 243 e 500 µg/mL, inibiu de maneira significante e não dependente de concentração as contrações induzidas por KCl (Figura 5). Já o extrato LM-EtOH inibiu de maneira dependente de concentração e equipotente tais contrações (Figura 6). O extrato LM-EtOH teve CI_{50} de 34,9 ± 2,3 µg/mL e 34,4 ± 4,9 µg/mL, frente ao KCl e carbacol, respectivamente.

Comparando-se o efeito de cada extrato, percebe-se que o extrato LM-EtOH foi mais potente e mais eficaz ($p < 0,05$) que o extrato Sc-EtOH.

Figura 5: Efeito do Sc-EtOH frente às contrações fásicas induzidas por 40mM de KCl, em íleo de rato (n = 3). ANOVA de uma via seguida do pós-teste de Dunnett: **p < 0,001 (controle vs. extrato).

Figura 6: Efeito do LM-EtOH frente às contrações fásicas induzidas por 40 mM de KCl (A) ou 10^{-6} M de carbacol (B), em íleo isolado de rato (n = 4). ANOVA de uma via seguida do pós-teste de Dunnett:**p < 0,001; ***p < 0,0001 (extrato vs. controle).

5 Discussão

As úlceras gástricas ocorrem devido a um desequilíbrio entre os mecanismos de defesa e os fatores de agressão da mucosa gastroduodenal[42]. No estômago, a principal barreira de proteção é constituída pela confluência entre as células epiteliais e a secreção contínua de muco-íon bicarbonato (HCO_3^-). Essa camada, cuja espessura é de aproximadamente 200-300 µm, confere proteção eficiente[43]. Foi demonstrado que o muco que reveste as células da superfície do epitélio contém fosfolipídios bipolares que, em virtude da elevada polaridade, previnem a retro difusão de ácidos, como o ácido clorídrico (HCl), da luz do estômago para o interior da mucosa. Entretanto, compostos orgânicos não ionizados, como sais biliares ou o ácido acetilsalicílico, que tem pKa relativamente baixo, podem alcançar rapidamente, por difusão não iônica, as células da superfície da mucosa e se acumularem no interior dessas células, onde são dissociados e provocam lesão celular[44].

As lesões gástricas induzidas por etanol envolvem a depressão dos mecanismos de defesa gástrica, assim como a redução da produção do muco, do fluxo sanguíneo da mucosa gástrica, da secreção de bicarbonato, da glutationa endógena e das prostaglandinas[45]. O tratamento agudo com etanol sobre a mucosa gástrica induz estresse oxidativo, dano no DNA, aumento na atividade xantina oxidase e nos níveis de malondialdeído e diminuição do conteúdo o total de GSH (glutationa reduzida) nas células da mucosa gástrica[46]. Antioxidantes intracelulares, como a glutationa e alfa tocoferol, protegem a mucosa gástrica do estresse oxidativo induzido pelo etanol, quando o sistema de defesa antioxidante é insuficiente, radicais livres se acumulam causando lesão na membrana da célula, dano oxidativo e morte celular se a injúria persistir[47]. Outra possibilidade para explicar o dano oxidativo induzido por etanol à mucosa gástrica é a vasoconstrição nas veias e artérias da mucosa gástrica, produzindo congestão, inflamação e lesão tecidual. Além disso, a ação do etanol aumenta a liberação de histamina, influxo de cálcio, geração de radicais livres e produção de leucotrienos[48]. O etanol danifica amplamente a mucosa gástrica, levando ao aumento de neutrófilos, que são mediadores inflamatórios e podem liberar potentes espécies reativas de oxigênio, tais como superóxido, peróxido de hidrogênio que são amplamente citotóxicos, podendo induzir dano tecidual[49]. As lesões provocadas pelo etanol dependem da dose administrada e podem ser prevenidas pela prostaglandina do tipo E2, que inibe a motilidade gástrica e aumenta a secreção de muco[50]. O muco gástrico protege o epitélio do estômago de espécies reativas de oxigênio *in vitro*[51]. Se o muco gástrico é diminuído, a mucosa fica mais suscetível ao dano oxidativo[52].

A administração de antioxidantes inibe as lesões gástricas por etanol em ratos[53]. O fato dos extratos, de *Serjania caracasana* (Sc-EtOH) e *Lippia microphylla* (LM-EtOH), terem protegido a mucosa gástrica, é possível que constituintes como isoprenoides e polifenóis[2] ou flavonoides[6] da família Sapindaceae, bem como os compostos fenólicos que são os principais do gênero *Lippia*[25], contribuam para a atividade antioxidante, e também anti-inflamatória local, proporcionando proteção da mucosa. A atividade antiulcerogênica para *Serjania erecta*, já caracterizada[18], proporciona subsídios para o efeito de *Serjania caracasana*.

Para caracterizar a propriedade gastrointestinal dos extratos, buscou-se verificar os efeitos dos mesmos sobre o íleo pré-contraído com agentes contráteis, em experimentos *in vitro*. Os agentes contráteis utilizados foram: o KCl, um agente despolarizante, que leva à abertura de canais de cálcio dependentes de voltagem (Ca_V) nas membranas do músculo liso; e o carbacol, um agonista muscarínico M_3, que desencadeia também despolarização de membrana, além de promover liberação de cálcio dos estoques intracelulares. Observou-se que ambos os extratos tiveram efeito antiespasmódico em íleo isolado de rato frente aos agentes contráteis, sugerindo uma possível inibição sobre o cálcio, sendo o LM-EtOH mais potente que o Sc-EtOH. Esses resultados corroboram a atividade antiúlcera apresentada pelos extratos e justificam, em parte, o uso de *Lippia microphylla* entre outras espécies do gênero *Lippia* com fins terapêuticos em desordem gastrintestinais[20].

Outros experimentos são necessários para esclarecer os mecanismos envolvidos, mas sugere-se uma possível inibição sobre o cálcio, já que ele é regulador intracelular tanto na secreção gástrica quanto nas contrações intestinais. Também não se descarta a necessidade de observar algum efeito tóxico agudo que as espécies possam ter, mesmo que durante os experimentos não tenham sido observados sinais de toxicidade aguda.

6 Conclusão

Reporta-se, pela primeira vez, que os extratos etanólicos brutos obtidos das partes aéreas de *Serjania caracasana* e de *Lippia microphylla* promovem atividade gastrointestinal, tanto *in vivo* quanto *in vitro*, sugerindo que essas espécies contenham princípios ativos responsáveis por esse efeito.

Referências

1. Firenzuoli F, Gori l. Herbal medicine today: clinical and research Issues. Evid. Based Complement. Alternat Méd. 2007;4(1):37-40.

2. HegnauerR. Chemotaxonomie der Pflanzen IV. Basel: Birkhauser Verlag; 1973.

3. Voutquenne L, Koukougan C, Lavand C, Pouny I, Litaudon M. Triterpenoid saponins and acylated prosapogenins from *Harpullia austrocaledonica.* Phytochemistry. 2002;59:825-832.

4. Chávez MI, Delgado G. Isolation and relay synthesis of 11_-hydroperoxy diacetylhederagenin, a novel triterpenoid derivative from *Serjania triquetra* (Sapindaceae). Biogenetic implications. Tetrahedron. 1994;50:3869-78.

5. Ortega A, Garcia EP, Caidenas J, Mancera C, Marquina S, Gorduno CIM, Maldonado E. Methyldodonates, a new type of diterpene with modified derodane skeleton from *Dodenaea viscose.* Tetrahedron. 2001;57:2981-9.

6. Mahmoud I, Moharran FA, Marzouk MS, Soliman HS, El-Dib RA. Two new flavonol glycosides from leaves of *Koelreuteria paniculata.* Die Pharmazie. 2001;56:580-2.

7. Freire MG, Gomes VM, Corsini RE, Machado OLT, De Simone SG, Novello JC, et al. Isolation and partial characterization of a novel lectin from *Talisia esculenta* seeds that interferes with fungal growth. Plant Physiol Biochem. 2002;40:61-8.

8. Gorin AJP, Teixeira AZA, Travassos RL, Laborian SLM, Lacomini M. Characterization of carbohydrate components of an unusual hydrogel formed by seed coats of *Magnosia pubescens* (Tingui). Carbohydr Res. 1996;286:325-33.

9. Sptizer V. Fatty acid composition of some seed-oils of the Sapindaceae. Phytochemistry. 1996;42:1357-60.

10. Di Stasi LC, Hiruma-Lima CA. Plantas medicinais na Amazônia e na mata atlântica. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp; 2002. p. 339.

11. Napolitano DR, Mineo JR, De Souza MA, De Paula JE, Espindola LS, Espindola FS. Down-modulation of nitric oxide production in murine macrophages treated with crude plant extracts from the brazilian Cerrado. J Ethnopharmacol. 2005;99:37-41.

12. Van Der Ham RWJM, Tomlik A. *Serjania* pollen and the origin of the tribe Paullinieae (Sapindaceae). Rev Palaeobot Palynol. 1994;83(1-3):43-53.

13. Corrêa MP. Dicionário das plantas úteis do Brasil e das exóticas cultivadas. Volumes I, II, III, IV, V, VI. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; 1926 – 1978.

14. Pott A, Pott V. Plantas do Pantanal. Corumbá: Embrapa – SPI; 1994.

15. Aragão JÁ, Valle JR. Ictiotoxicidade de timbós dos gêneros *Serjania*, *Derris* e *Tephrosia*. Ciência e Cultura. 1973;25:649.

16. Cordeiro EA, Valle JR. Ictiotoxicidade comparada da rotenona e do serjanosídeo. Ciência e Cultura. 1975;27:561.

17. Teixeira JR, Lapa AJ, Souccar C, Valle JR. Timbos: ichthyotoxic plants used by Brazilian Indians. J Ethnopharmacol. 1984;10(3):311-84.

18. Arruda APCBN. Avaliação da atividade antiulcerogênica e tóxica dos extratos metanólico e clorofórmico das folhas de *Serjania erecta* Radlk (Sapindaceae). [dissertação de mestrado em Biologia Geral e Aplicada] . Botucatu: Instituto de Biociências, Campus de Botucatu, Universidade Estadual de São Paulo; 2008.

19. Terblanché FC, Kornelius G. Essential oil constituents of the genus *Lippia* (Verbenaceae) – a literature review. Journal of Essential Oil Research. 1996;8:471-85.

20. Morton, JF. Atlas of Medicinal Plants of Middle America, vol. I. Springfield, Illinois, USA; 1981. p. 745-50.

21. Araujo IGA, Silva DF, Albuquerque JGF, Gomes MAS, Nóbrega JV, Dias KLG, et al. Vasodilator effect induced by essential oil of *Lippia microphylla* Cham. in rats. In: 41º Congresso Brasileiro de Farmacologia e Terapêutica Experimental – SBFTE. Resumos, 09.107; 2009.

22. Silva MIG, Gondim APS, Nunes IFS, Sousa FCF. Utilização de fitoterápicos nas unidades básicas de atenção à saúde da família no município de Maracanaú (CE). Braz J Pharmacogn. 2006;16:455-62.

23. Oliveira FP, Lima EO, Siqueira-Júnior JP, Souza EL, Santos BHC, Barreto HM. Effectiveness of *Lippia sidoides* Cham. (Verbenaceae) essential oil in inhibiting the growth of *Staphylococcus aureus* strains isolated from clinical material. Braz J Pharmacogn. 2006;16:510-6.

24. Sena-Filho JG, Melo JGS, Saraiva AM, Gonçalves AM, Psiottano MNC, Xavier HS. Antimicrobial activity and phytochemical profile from the roots of *Lippia alba* (Mill.) N.E. Brown. Braz J Pharmacogn. 2006;16:506-9.

25. Pascual M, Slowing K, Carretero E, Sánchez MD, Villar A. *Lippia*: traditional uses, chemistry and pharmacology: a review. J Ethnopharmacol. 2001;76:201-14.

26. Jainu M, Devi CSS. Antiulcerogenic and ulcer healing effects of *Solanum nigrum* (L.) on experimental ulcer-models: possible mechanism for the inhibition of acid formation. J Ethnopharmacol. 2006;104:156-63.

27. Belaiche J, Burette A, De Vos M, Louis E, Huybrechts M, Deltenre M. Study group of NSAID-GI complications. Observational survey of NSAID-related upper gastro-intestinal adverse events in Belgium. Acta Gastroenterologic Belgian. 2002;65:65-73.

28. Mincis M. Gastroenterologia e hepatologia: diagnóstico e tratamento. 3ª. ed. São Paulo: Editorial Lemos; 2002.

29. Schubert ML. H_2-receptor antagonists. In: Johnson LR, Williams JA, eds. Encyclopedia of gastroenterology. San Diego, CA: Academic Press; 2004. p. 395-401.

30. Chan FK, Leung WK. Peptic ulcer disease. Lancet. 2002;360:933-41.

31. Borrelli F, Izzo AA. The plant kingdom as a source of antiulcer remedies. Phytother Res. 2000;14:581-91.

32. Casteels R, Suzuki H. The effect of histamine on the smooth myscle cells of the ear of the rabbit. Pflugers Arch. 1980;387:17-25.

33. Nelson DL, Cox MM. Leningher Principles of Biochemistry. 4ª ed. New York: W. H. Freeman; 2004.

34. Blaustein MP. Sodium/Calcium exchange in cardiac, smooth and skeletal muscles: key to the control of contractility. Current Topics in Membranes and Transport; 1989. p. 289-330.

35. Bruce GA, Michael PW. The biochemical basis of the regulation of smooth muscle contraction. TIBS. 1994;19:362-8.

36. Garret RH, Grisham CM. Muscle contraction. In: Molecular aspects of cell biology. Philadelphia, Saunders; 1995. p. 1156-79.

38. Sun YD, Benishin CG. K^+ channel openers relax longitudinal muscle of guinea-pig ileum. Eur. J. Pharmacol. 1994;271:453-459.

39. Morimoto Y, Shimohara K, Oshima S, Sukamoto T. Effects of the new anti-ulcer agent KB-5492 on experimental gastric mucosal lesions and gastric mucosal defensive factors, as compared to those of terprenone and cimetidine. Jpn J Pharmacol. 1991;57:595-605.

40. Plumb DC. Veterinary drug handbook. 4ª ed. Ames: Iowa State Press; 2002. p. 335-6.

41. Kauffman GL, Grossman MI. Prostaglandin and cimetidine inhibit the formation of ulcers produced by parenteral salicylates. Gastroenterol. 1978;75:1099-102.

42. Bittencourt PFS, Rocha GA, Penna FJ, Queiroz DMM. Úlcera péptica gastroduodenal e infecção pelo *Helicobacter pylori* na criança e adolescente. J Pediatr. 2006;82(5).

43. Konturek SJ, Konturek PC, Brzozowiski T, Konturek JW, Pawlik WW. From nerves and hormones to bacteria in the stomach; Nobel prize for achievements in gastrology during last century. J Physiol Pharmacol. 2005;56:507-30.

44. Teorel T. On the permeability of the stomach mucosa for acid and some other substances. J Gen Physiol. 2001;15:2001-8.

45. Kinoshita M, Kume E, Tamaki H. Roles of prostaglandins nitric oxide and the capsaicin-sensitive sensory nerves in gastroprotection produced by ecabet sodium. J Pharmacol Exp Ther. 1995; 275(1):494-501.

46. Marotta F, Tajiri H, Safran P, Fesce E, Ideo G. Ethanol related gastric mucosal damage: evidence of a free radical-mediated mechanism and beneficial effect of oral supplementation with bionormalizer, a novel natural antioxidant. Digestion. 1999;60(6):538-43.

47. Repetto MG, Llesuy SF. Antioxidant properties of natural compounds used in popular medicine for gastric ulcers. Braz J Med Biol Res. 2002;35(5):523-34.

48. Glavin Gb, Szabo S. Experimental gastric mucosal injury: laboratory models reveal mechanisms of pathogenesis and new therapeutic strategies. FASEB J. 199;6:825-31.

49. Cheng Cl, Koo Mwl. Effect of *Centella asiatica* on ethanol induced gastric mucosal lesions in rats. Life Sci. 2000;67:2647-53.

50. Araki H, Ukawa H, Sugawa Y, Yagi K, Takeuchi K. The roles of prostaglandin E receptor subtypes in the cytoprotective action of prostaglandin E2 in rat stomach. Aliment Pharmacol Ther. 2000;14(1):116-24.

51. Yoshikawa T, Ueda S, Naito Y, Oyamada H, Morita Y, Yoneta T, Kondo M. Role of oxygen-derived free radicals in gastric mucosal injury induced by ischemia or ischemia reperfusion in rats. Free Radic Res Comum. 1989;7:285-91.

52. Giordano O, Guerreiro E, Pestchanker M, Guzman J, Pastor D, Guardia T. The gastric cytoprotective effect of several sesquiterpene lactones. J Nat Prod. 1990;53:803-9.

53. Ligumsky M, Sestieri M, Okon F, Ginsburg I. Antioxidants inhibit ethanol-induced gastric injury in the rat. Role of manganese, glycin and carotene. Scandanavian J Gastroenterol. 1995;30:854-60.

6634

A ABORDAGEM METACOGNITIVA: UMA SITUAÇÃO A-DIDÁTICA PARA INTRODUZIR A NOÇÃO DE MULTIPLICAÇÃO

THE METACOGNITIVE APPROACH: AN A-DIDACTIC SITUATION TO INTRODUCE MULTIPLICATION CONCEPT.

Wagner Marcelo Pommer
Doutorando FEUSP
wmpommer@usp.br

Clarice Peres Carvalho Retroz Pommer
Escola de Aplicação da FEUSP/SP
claricepommer@usp.br

Resumo

Esse relato discute a relevância, apresenta e analisa os resultados de uma situação a-didática, conforme Artigue (1996), que almejou significar a noção de multiplicação, inserida numa abordagem metacognitiva. A valorização das capacidades metacognitivas potencializam o desenvolvimento do par conhecimento & competências, conforme Machado (2009). A sequência foi inspirada na Teoria das Situações Didáticas, proposta em Brousseau (1996a), e foi aplicada a um grupo de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública de São Paulo. Utilizamos o recurso a situações-problema e o tríplice eixo geometria, medida e número para elaborar a atividade de ensino. Nossa proposta foi observar como o processo de pensamento se expressa e se reorganiza a partir do olhar da criança e de suas ações experimentadas para solucionar o desafio lançado. As manifestações dos alunos indicaram a ativação de competências essenciais, evidenciando o aprimoramento da forma de pensar pelos próprios processos de pensamento, o que favoreceu a expressão da capacidade em aprender a aprender. O suporte a metodologia de resolução de problemas consistiu num importante meio de afloramento das capacidades metacognitivas dos alunos, o que permitiu introduzir a noção de multiplicação, evidenciando a relevância em atividades de aprendizagem envolvendo o conhecimento matemática de crianças.

Palavras-chave: Aprender-a-aprender. Metacognição, Multiplicação. Situação a-didática.

Abstract

This report discusses the relevance, presents and analyzes the results of an a-didactic situation, according to article (1996), which aimed to signify the concept of multiplication, inserted in a metacognitive approach. The enhancement of metacognitive skills empower the development of peer knowledge & skills, as Machado (2009). The sequence was inspired by the theory of didactic situations, proposed in Brousseau (1996a) and was applied to a group of students the second year of elementary school, a public school in São Paulo. We use the use of problem situations and the triple-axis geometry, size and number to develop the teaching. Our purpose was to observe how the thought process is expressed and reorganized from the look of the child and his actions tried to solve the challenge. The manifestations of the students indicated the activation of basic skills, showing the improvement in thinking about the processes of thought, which favored the expression of the ability to learn to learn. Support for problem solving methodology consisted of an important means of outcrop of students' metacognitive abilities, which allowed to introduce the concept of multiplication, showing the relevance of learning activities involving mathematical knowledge of children.

Key words: A-didactical situation. Learn-to-learn. Metacognition. Multiplication.

1 Introdução

Essa pesquisa se inspirou inicialmente no nosso ofício de professor, a partir da reflexão envolvendo o processo da multiplicação. Observamos, em alguns livros didáticos de Matemática, que a noção de multiplicação - a operação que solicita um processo de adição repetidas vezes - se situa em contextos evocados, embasados quase que exclusivamente na Aritmética.

Em busca de outros referenciais para introduzir a noção de multiplicação, em situação de aprendizagem, na sala de aula, encontramos observação na proposta curricular de São Paulo (2008) para o uso de problemas embasados no tríplice eixo: números, medidas e geometria.

Quanto ao aspecto medição, Brousseau (1996b) aponta-o como um eixo fundamental, que deve permear o trabalho didático em todas as séries do ensino básico. Nas séries iniciais, o autor propõe não se realizarem medições efetivas com instrumentos, mas somente situações evocadas em um enunciado e em situações particulares, como, por exemplo, envolvendo objetos e medidas simples e cotidianas.

Esse relato apresenta e analisa uma situação de aprendizagem para introduzir a noção de multiplicação, associada a 'medidas', em relação a capacidades volumétricas, uso de estimativas, e que priorizou recurso as manifestações metacognitivas dos alunos.

O indivíduo, ao refletir sobre o próprio pensamento, aprimora o desempenho cognitivo diante dos desafios. Isso se revela pelas decisões tomadas e pelos argumentos para verificar e avaliar os procedimentos adotados e resultados obtidos, um agir que reflete o repensar sobre os próprios pensamentos.

A explicitação dos argumentos utilizados para mostrar o caminho escolhido em determinadas formas de resolução é fundamental para situar questões sobre metacognição. Os argumentos dos alunos configuram-se em manifestações quanto ao possível grau de êxito das capacidades cognitivas do ser, manifestando a própria capacidade de 'aprender a aprender', evidenciando um possível aprimoramento nas formas de pensar.

2 A metacognição e o aprender a aprender

Para Toledo (2003), a metacognição é a capacidade que o ser pode desenvolver em pensar sobre o próprio pensar, expressando como está estruturando o pensamento em determinado conhecimento e, se necessário, reelaborá-lo, de modo a refletir sobre o pensar para conhecer ou encontrar soluções aos desafios.

A metacognição ativa um processo dinâmico e importante envolvendo o próprio pensamento e a exposição daquilo que o aluno estaria se apropriando e realizando na sala de aula.

Nesse sentido, a metodologia de resolução de problemas pode favorecer ao aluno maneiras de expressar diferentes estratégias, verbalmente ou por diversas representações, de encontrar respostas ao desafio proposto e como está elaborando o pensamento sobre determinado desafio.

A resolução de problemas é uma ferramenta básica e implica na aquisição de diferentes procedimentos e estratégias para alcançar determinada meta. Assim, "[…] o ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização de conhecimentos disponíveis, para dar respostas a situações variáveis e diferentes (POZO, 1998, p. 9).

Para Toledo (2003), a identificação do que define o problema perpassa traçar uma representação mental utilizando esquemas, desenhos ou símbolos, a explicitação oral ou escrita com linguagem textual, o planejar como proceder para enfrentar os obstáculos e, finalmente, a avaliar o próprio desempenho com relação ao saber em questão.

Os argumentos utilizados para mostrar o caminho escolhido em determinadas formas de resolução é fundamental para situar questões sobre metacognição. O problema é trabalhado mediante várias elaborações de modelos, sempre monitorados e modificados por revisões, questionamentos propostos, interlocuções realizadas com seus pares, ativado pelo sistema metacognitivo.

Jou; Sperb (2006) destacam questões para a especificação de atividades metacognitivas ligadas à resolução de problemas, indicando três estratégias metacognitivas básicas: saber relacionar novas informações às existentes; selecionar estratégias de pensamento com um propósito; saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento.

Os problemas matemáticos, foco desse estudo, possuem três importantes aspectos: os dados, uma solução a ser conquistada e diferentes obstáculos para serem superados, a fim de chegar a uma solução. Tais características, segundo Davidson, Deuser e Sternberg (1996), se constituem como processos ativos para transformar um determinado questionamento em uma resolução desejada.

No início da resolução, o aluno lê as informações e faz uma elaboração mental inicial, com os dados do problema e os conhecimentos que possui, que são pertinentes e ativados na memória. A cognição, ao intercambiar dados, atua na resolução do problema, refazendo continuamente formas do pensar até a resolução final do problema, permitindo ao aluno o automonitoramento, a autorregulação e a elaboração de estratégias

que potencializam a cognição, propiciando uma cultura do pensar, essencial na sala de aula.

O referencial metacognitivo pode ser analisado se considerarmos competências essenciais, descritas em Machado (2009). Desse modo, adotamos como referencial de análise das manifestações dos alunos nessa investigação a capacidade de expressão como marca da pessoalidade do aluno, de compreensão e de argumentação nas atividades propostas.

A proposta em 'aprender a aprender' está em consonância com a aquisição de estratégias e habilidades possibilitadas pelo monitoramento e reflexão do próprio pensamento. Uma atitude pró-ativa para a busca de respostas sugestivas e oportunas, tanto na ação individual e na interlocução com os pares, favorece o desenvolvimento de procedimentos e a utilização dos conhecimentos disponíveis e necessários para se chegar a uma determinada solução.

3 O recurso metodológico em aula: a situação a-didática.

O uso da Teoria das Situações Didáticas, de acordo com Brousseau (1996a), como suporte teórico para a metodologia de Engenharia Didática, vista como paradigma metodológico bem definido, contribui na medida em que é possível utilizar situações-problema propícias e jogos que podem propiciar significado a um objeto matemático.

Brousseau (1996b) destaca que uma situação de ensino apropriada é aquela onde a resposta do aluno não seja a que o professor pretende ensinar-lhe. A resposta inicial do aluno estará embasada numa estratégia de base, que é aquela que disponibiliza seus conhecimentos anteriores como ferramenta. A estratégia deverá ser insuficiente, sendo rapidamente percebida, pelo próprio aluno, como ineficaz para ajudá-lo a responder a situação proposta.

Brousseau (1996a) coloca como id**e**ia básica que o aluno teste conjecturas, formule hipóteses, construa conceitos, sempre socializando os resultados.

Saber matemática não é apenas aprender definições e teoremas, a fim de reconhecer as ocasiões que eles podem ser utilizados e aplicados; sabemos perfeitamente que fazer matemática implica resolver problemas. […] Uma boa reprodução pelo aluno de uma atividade científica exige que ele aja, formule, prove, construa modelos, linguagens conceitos, teorias, os troque com outros, reconheça aqueles que são conformes à cultura, retire destas aquelas que lhe são úteis (BROUSSEAU, 1996a, p. 37-38).

Nesse modo, na Teoria das Situações Didáticas a aprendizagem é considerada:

> […] como uma modificação do conhecimento que o aluno deve produzir por si mesmo e que o professor só deve provocar […] Para fazer funcionar um conhecimento no aluno, o professor busca uma situação apropriada; para que seja uma situação de aprendizagem, é necessário que a resposta inicial que a o aluno pensa frente à pergunta formulada não seja a que desejamos ensinar-lhe; se fosse necessário possuir o conhecimento a ser ensinado para poder responder, não se trataria de uma situação de aprendizagem. A 'resposta inicial' só deve permitir ao aluno utilizar uma estratégia de base com a ajuda de seus conhecimentos anteriores; porém, muito rapidamente, esta estratégia deveria se mostrar suficientemente ineficaz para que o aluno se veja obrigado a realizar acomodações – quer dizer, modificações de seu sistema de conhecimentos – para responder à situação proposta (BROUSSEAU, 1996b, p. 49).

O aluno adquire verdadeiramente um conhecimento "[…]quando for capaz de aplicá-lo por si próprio às situações com que depara fora do contexto do ensino, e na ausência de qualquer indicação intencional. Tal situação é denominada a-didática" (BROUSSEAU, 1996a, 2006). Na situação a-didática, o aluno é o ator principal, empreendendo a ação o mais independente possível, tendo o professor o papel da intervenção quando eventualmente necessária.

A utilização de jogos e situações-problema contextualizadas permite propiciar condições para a introdução de um conhecimento que o aluno ainda não dispõe, proporcionando uma ambientação aparentemente sem qualquer intenção didática, permitindo a ação e reflexão autônoma, de modo que "o aluno não distingue imediatamente, na situação que vive, aquilo que é essencialmente a-didático e aquilo que é de origem didática" (BROUSSEAU, 1996a, p.50).

4 Pressupostos metodológicos

O procedimento metodológico desse trabalho foi observar e relatar as manifestações de um grupo de três crianças de sete anos, do 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola estadual, relativa a uma atividade aplicada que envolvia a noção de multiplicação.

A investigação se inspirou na Engenharia Didática, conforme Artigue (1996), para elaborar, aplicar e analisar uma sequência a-didática, ambientada em uma simulação. O objetivo foi verificar se e como alunos do ensino fundamental I podem expressar atitudes meta-

cognitivas, por diversas estratégias de resolução frente a situação a-didática proposta.

A experimentação consistiu na aplicação de uma sequência a-didática em uma sessão de 60 minutos, a um grupo de três alunos do Ensino Fundamental I, em escola pública de São Paulo, em horário de aula. Os alunos interagiram com a proposta, cabendo a estes as iniciativas para a leitura e encaminhamento das soluções, tendo o pesquisador o papel de observar as manifestações dos alunos e mediar uma interferência.

Antevimos a dificuldade no registro escrito de todas as manifestações orais das crianças, colocadas frente a uma situação matemática, pela infinidade de interlocuções e explicações que as crianças oferecem.

Desse modo, optamos pela gravação em fita cassete e posterior transcrição, de modo a aprimorar o trabalho de análise qualitativa das manifestações - exposições, argumentos, tomadas de decisão e ação das crianças - o que permitiria descrever se e em que medida os processos metacognitivos se manifestariam diante da proposta apresentada.

Vale ressaltar a importância de uma postura metacognitiva nos alunos, pois o:

> […] controle metacognitivo, na maioria das vezes, e, especialmente em crianças pequenas, acontece com pouca participação consciente. Entretanto, à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas, os processos metacognitivos tornam-se mais conscientes (JOU; SPERB, 2006, p. 3).

5 A atividade

A atividade a-didática proposta consistiu na apresentação de duas folhas, contendo os enunciados das atividades, convenientemente preparadas para o registro das respostas. Também, foi entregue aos alunos uma embalagem de leite longa vida (aberta na face superior), de volume um litro (sem graduação), e um copo de plástico vazio.

A folha entregue aos alunos continha o enunciado, exposto no quadro 1.

Imagine que você alimentará alguns filhotes de animais mamíferos que ficaram sem suas mães. Eles consomem um litro de leite em cada refeição. Então, fazendo estimativas, responda: *QUANTOS COPOS CHEIOS ATÉ A BOCA VOCÊ ACHA QUE PRECISARÁ PARA ENCHER EXATAMENTE ESSA EMBALAGEM DE 1 LITRO DE LEITE?* Eu precisarei de ____ copos. Escreva como você pensou para dar essa resposta. Faça um desenho sobre essa resolução de situação.

Quadro 1: Enunciado da situação proposta aos alunos

Fonte: Os autores.

Esclarecemos ao leitor que atividades envolvendo estimativas já haviam sido anteriormente trabalhadas na série, conforme conversa com a professora da série. Cada aluno realizou o experimento individualmente, e estimou quantos copos de leite caberiam na embalagem de um litro.

Nessa rodada inicial, já foi possível perceber a elaboração de uma estratégia de pensamento, pelo fato de duas crianças usarem o dedo indicador e o polegar como unidade de medida.

Eles observavam a embalagem e simulavam, com o dedo na parte externa da caixa, uma possível quantidade relativa ao copo de leite e, escalando a embalagem com o dedo, simulavam a medida, como se estivessem enchendo a embalagem. Os alunos estimaram um valor e o registraram. Um exemplo desse registro pode ser observado no quadro 2.

PRECISAREI DE 5 e meia COPOS

ESCREVA COMO VOCÊ PENSOU PARA DAR A RESPOSTA

Eu pesei olhando na caixa e imaginando eu fui colocando o dedinho na caixa.

"Eu pensei olhando a caixa, imaginando, e fui colocando o dedinho na caixa".

Quadro 2: Resposta do aluno 1.

Fonte: Os autores

Após essa primeira etapa, ocorreu uma primeira interferência do pesquisador, lançando ao grupo o seguinte desafio:

Vocês estimaram uma quantidade. Agora observem que vou fazer uma simulação - encher um copo com água – faz-de-conta que é de leite – e vou derrubá-lo dentro da embalagem [*a pesquisadora executa a ação de verter um copo d'água dentro da garrafa de 1 litro, diante dos alunos*]. Agora, observando a quantidade e novamente pensando na questão, vocês querem modificar a estimativa inicial?

Constatamos que os alunos começaram a observar a quantidade de água (que simulava o leite) contido na embalagem, através da abertura na face superior da embalagem. Novamente mediram com o dedo, agora de forma bem mais próxima da quantidade real, e questões interessantes emergiram:

> Aluno 1: "Não, não pode ser dois. Eu pensei no tamanho do copo, mas … olhe não dá…, é bem menor… é um tamanho diferente da água…é bem diferente, é menos. Preciso por um outro número".

A outra criança fala:

> Aluno 2: *"Não, eu pus certo, eu pensei medindo isso aqui… oh* !… (e mostra o tamanho dos dois dedos – polegar e indicador- como se fossem a abertura dos dedos referentes à quantidade da água) *e eu acertei … acho que é isso!*

A outra criança, fala*: "Eu também pensei assim, mas a professora encheu o copo até a boca e agora eu vou por um pouco a mais em cada vez que encher… porque eu pensei para não derrubar…"*. Nessa fala, a criança tinha concebido que o copo não estaria completamente cheio, e, por isso, reavaliou a estimativa.

Na terceira etapa, os alunos receberam uma segunda folha, contendo a questão delineada no quadro 3.

Você estimou quantos copos precisaria para encher uma embalagem de 1 litro de leite. Pense e registre como você está pensando para resolver a questão abaixo: E se fossemos encher três litros de leite, quantos copos você precisaria?

Quadro 3: Enunciado da terceira etapa da atividade.
Fonte: Os autores.

Vale destacar que os alunos não tinham sido formalmente apresentados à operação de multiplicação. Observamos que as crianças não estavam preocupadas em relacionar o que estavam vendo com os conhecimentos que podiam ter a respeito daquele assunto.

Como prevíamos, eles utilizaram desenhos para expressar a resposta, conforme se observa em manifestação de aluno, no quadro 4.

Quadro 4: Protocolo da atividade, referente à produção de um dos alunos pesquisados
Fonte: Os autores.

A representação figural da criança apresenta corretamente a ideia presente na noção de multiplicação. A percepção da repetição da situação inicialmente trabalhada manifesta uma possibilidade de introduzir a multiplicação, não necessariamente por meio da aritmética, mas envolvendo o tríplice eixo proposto nas reformas curriculares mais recentes: medidas, geometria e números.

6 Considerações finais

Os protocolos e análises da atividade proposta caracterizaram uma situação de aprendizagem da noção de multiplicação, por meio de uma situação a-didática. Foram observadas situações de ação, onde o aluno refletiu, por meio das simulações e estimativas para medir o volume de leite, assim como pela situação de formulação, onde os alunos retroagiram com o meio, pela intervenção do professor, ao realizar o ato de encher o copo com água e verter na caixa de leite.

O contexto de desafio aos alunos, propiciado pelos recursos didáticos, motivaram uma atividade reflexiva para a reelaboração e a reflexão do pensamento, pela própria motivação, ação, desejo e vontade do aluno.

Segundo Toledo, (2003) à medida que o ser se conscientiza das diferentes possibilidades de pensar sobre seus argumentos e se vê registrando ou falando sobre eles, constrói noções informais e intuitivas da linguagem. Isso se aproxima de um raciocínio mais elaborado, e no caso da matemática, estimula a comunicação de ideias e, simultaneamente, diversas formas de registro do pensamento presente nessa ciência, algo não habitual no ensino dessa disciplina.

As diversas formas de elaboração presentes nas manifestações e estratégias utilizadas pelos alunos, manifestaram um 'pensar em voz alta', condição primordial para a observação das capacidades metacognitivas em exposição.

A situação de aprendizagem proposta revelou a possibilidade de estímulo a procedimentos metacognitivos, desde tenra idade, pelo favorecimento de um ambiente que valorize o uso de estratégias pessoais de resolução. Esse recurso permite aflorar a estrutura de pensamento elaborado, a argumentação e o pensamento na concepção das estratégias, o que permite ao aluno exercitar a própria capacidade de 'aprender a aprender'.

Esse favorecimento do 'aprender a aprender', essa 'cultura do pensar', conforme Davis (2005), pode estar garantida, pois "[…] a escola deve preparar seus alunos para darem conta de demandas contemporâneas, estando aptos a pensar e a pensar sobre o pensar, melhorando, assim, sua capacidade de aprender autonomamente" (TOLEDO, 2003, p. 6).

Consideramos, então, na situação a-didática proposta, algumas manifestações do processo metacognitivo, essencial na capacidade de se pensar sobre o próprio pensamento, o que contribui para o processo do aluno 'aprender a aprender'.

Referências

BROUSSEAU, G.. Fundamentos e métodos da didáctica da matemática. In: BRUN, J. *Didática das matemáticas.* Tradução de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, Cap. 1. p. 35-113,1996a.

_____. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. *Didática da matemática:* reflexões psicopedagógicas. Tradução de: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: ArtMed, . Cap. 4. p. 48-72, 1996b.

DAVIDSON, J.E; DEUSER, R; STERNBERG, R. J. The role of metacognition in problem solving. In: METCALFE, J; SHIMAMURA, A.(Ed) *Metacognition.* Knowing about knowing. Massachusetts, Bradford, 1996.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A**.** *Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática.* Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125. pdf>. Acesso em: 14 out. 2008.

ECHEVERRIA, M. P. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (org*). A solução de problemas:* aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed, Cap. 1. p. 13-42, 1998.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. Metacognition as regulatory strategy of learning. *Psicol. Reflex. Crit.* , Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2006.

MACHADO, N. J. *Educação:* competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2009.

POZO, J. I. *A solução de problemas*: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo:* Matemática/ Ensino Fundamental (ciclo II) e Médio. São Paulo: SEE, 2008.

TOLEDO, M. E. R. O. *As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados.* São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação**)**, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

7029

O CEU E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO NÃO- FORMAL

THE "CEU" AND THE CONSTRUCTION OF THE SUBJECT THROUGH THE NON-FORMAL EDUCATION

Célia Vanderlei da Silva
Doutoranda em Educação - Uninove
cellias@hotmail.com, cellias@uninove.br

Resumo

Esse trabalho destina-se a estudar a participação dos cidadãos que frequentam as atividades do CEU – Centro Educacional Unificado e verificar por meio da análise do perfil desse usuário e das atividades de Educação não-formal que são ofertadas pelo equipamento, e identificar se essas práticas contribuem verdadeiramente para a constituição plena da cidadania. Parte-se da ideia de que se o cidadão transforma sua prática em *práxis*, pode-se tornar um sujeito consciente que rejeita sua submissão e se afirma como um ser de direitos. Com base em um conceito do Professor Antonio Joaquim Severino sobre a prática tridimensional como mediação do existir (simbolizadora, política e produtiva), que pode constituir um sujeito humano será feita uma análise das atividades ofertadas aos usuários como: atividades esportivas, atividades de cultura e de lazer e verificar se essas atividades contribuem ou não para essa constituição desse caráter humanizador.

Palavras-chave: Cidadania. Educação-não formal. Políticas públicas. Sujeito.

Abstract

The present work aims to study the participation of citizens who attend the activities of "*CEU*' Unified Education Center and check by examining the profile of this user and non-formal education activities that are offered by the equipment, and identify if these practices contribute true for the establishment of full citizenship. It starts with the idea that if a citizen turns their practice into praxis, can become a conscious subject who rejects your submission and stated as a person with rights. From a concept of Professor Antonio Joaquim Severino on the practice of mediation exist as three-dimensional (symbolizing, political and productive), which may constitute a human subject is an analysis of the activities offered to the users such as sports, cultural activities and leisure and check whether or not these activities contribute to the formation of that humanizing character.

Key words: Citizenship. Non-formal education. Public policy. Subject.

1 Objetivo do trabalho

A questão preponderante a ser respondida é: a educação não-formal ofertada pelo CEU favorece a constituição de um sujeito moderno por meio das várias atividades no âmbito da cultura, do esporte e do lazer? Esse sujeito é cônscio de seus direitos e fortalecido para a ação de mudança social? Ou melhor dizendo, contribui para a formação de um ser humano?

Analisando essa questão tendo por base as ideias de Gramsci e Marx sobre o trabalho e a construção da identidade social, observa-se que, no passado, a construção da sociedade perpassava pelas questões de pertencimento a uma classe, movimento social ou organização que o validava como sujeito participante dessa classe.

Os operários, por exemplo, teriam os sindicatos e as fábricas para os constituírem e formarem e lhes dar uma identidade.

Na atualidade, com a mudança do eixo da formação da sociedade, não mais tendo os sindicatos e as fábricas como agregadores, mas uma construção feita de diferentes maneiras, sendo a cultural uma delas. Pode-se perceber que outras instâncias sociais podem contribuir para a construção desse sujeito.

Um livro sobre os CEUs utiliza uma foto que faz uma alusão a um quadro da Tarsila do Amaral[1], com uma perspectiva de construção desse operário pela cultura ou pelas ações ofertadas pelos CEUs.

O quadro de Tarsila do Amaral de 1933 "Os operários" mostra a fábrica ao fundo. Uma possível interpretação dessa obra é a de que a fábrica torna-se partícipe da formação desses novos cidadãos. É possível fazer uma relação com as ideias de Gramsci sobre a educação: "o trabalho como princípio educativo".

1 Pintora brasileira da era Modernista que pintou o quadro "Os operários" , de 1937

Esse estudo parte do princípio que o CEU através de suas atividades de cultura, esporte e lazer pode contribuir para a transformação social de seus freqüentadores, auxiliando na sua constituição como cidadão, como ser humano integral.

Para melhor contextualizar essas ideias, é preciso fazer algumas considerações sobre o que seja CEU.

1.1 CEU – Centro Educacional Unificado

Os CEUs, como são mais conhecidos, são uma importante inovação educacional, realizada pela Prefeitura do Município de São Paulo, a partir da gestão 2001-2004 e que têm continuidade até a presente administração. São mais do que "escolas grandes"; são equipamentos públicos que oferecem atividades de educação, cultura, esporte e lazer e que objetivam oferecer qualidade de vida à periferia.

O programa dos CEUs foi criado para responder às demandas por mais vagas, mas também e, principalmente, para promover educação integral de qualidade, como resultado da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e programas sociais voltados para a inclusão social.

Os CEUs são conjuntos de equipamentos públicos inter-relacionados, que se integram por meio de uma cogestão dos responsáveis pelas unidades escolares e a gestão, podendo assim ofertar serviços de boa qualidade, devendo perseguirem sempre o objetivo de serem espaços de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais. Construídos nos cinturões periféricos da cidade - onde são precários os serviços de abastecimento de água, drenagem urbana, luz, transporte, comunicação, equipamentos públicos e habitação -, são centros de experimentação educacional e de investigação e têm em seu projeto uma proposta intersetorial de trabalho.

1.2 Os CEUS e seu surgimento na cidade de São Paulo

A implementação dos CEUs, no Município de São Paulo, está associada a uma história de tentativas de se propiciar uma educação com qualidade social para as classes menos favorecidas.

Os Centros Educacionais Unificados proporcionam, portanto, em sua concepção, uma educação popular voltada para a educação cidadã; neles, várias áreas se unem para atuar, visando ao desenvolvimento comunitário e atendendo, assim, à exigência do Plano Diretor da Cidade de São Paulo, que apresenta a necessidade da articulação entre educação e outras secretarias.

A linha da ação cultural para os CEUs obedece aos vários critérios gerais que norteiam a política cultural da administração, a saber:

- promover a socialização de bens culturais como instrumento de inclusão social;
- revelar a produção cultural oculta da cidade, abrindo-lhe espaço de criação, exposição, difusão e circulação;
- organizar o debate e a difusão de ideias sobre grandes questões políticas, econômicas, sociais e éticas que afligem a comunidade.

Um dos objetivos dos CEUs é propiciar à população acesso às unidades escolares, à biblioteca e aos espaços culturais e esportivos integrados, num mesmo complexo que seja alegre, prazeroso e que permita a percepção de que nesse espaço aquele que ensina também aprende e vice-versa.

A missão dos CEUs está consubstanciada em seus quatro objetivos específicos próprios que, como se deduz, nesses aspectos os diferenciam das demais unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, quais sejam:

- promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- ser um pólo de desenvolvimento da comunidade;
- ser um pólo de inovações de experiências educacionais;
- promover o protagonismo infanto-juvenil.

Esse equipamento público se integra por meio de uma cogestão dos responsáveis pelas Unidades Escolares e a Gestão, podendo assim ofertar serviços de boa qualidade, devendo perseguir sempre o objetivo de serem espaços de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais.

Construídos nos cinturões periféricos da Cidade – onde são precários os serviços de abastecimento de água, luz, transporte, comunicação, equipamentos públicos e habitação - são centros de experimentação educacional e de investigação e têm em seu projeto uma proposta intersetorial de trabalho.

São mais do que "escolas grandes"; são equipamentos públicos que oferecem atividades de educação, cultura, esporte e lazer e que objetivam oferecer qualidade de vida à periferia.

2 Considerações teóricas

Além das ideias de Gramsci e Marx sobre a constituição de um sujeito histórico, ou melhor, de um sujeito crítico, é possível também fazer algumas análises com base nas ideias do Professor Severino acerca dessa mesma temática, ou seja, como se constitui o ser humano.

Em seu livro, "Educação, Sujeito e História" (2007), o autor apresenta três práticas que seriam constituintes desse ser humano, a saber: a simbolizadora, a produtiva e a social.

A prática produtiva se dá quando, a partir do trabalho, o homem altera a natureza. Nessa prática que vira práxis[2], o ser entende seu processo de trabalho e assim não se deixa ser um objeto.

Já a prática simbolizadora se utiliza de um elemento para entender o outro. A educação é uma prática simbólica, pois se trata de dar significado ao que está fora do humano, fazer sentido para o outro, daquela informação, que após ser assimilada vira conhecimento, isto a partir da elaboração, quando essa informação tem sentido, tem um caráter reflexivo, passa a ser uma prática simbolizadora. Entendo que essa prática pode ser conseguida, não só pela educação, mas por outros tipos de manifestações sociais, como por exemplo o teatro, quando o sujeito tem contato com determinadas manifestações teatrais e essas manifestações o fazem refletir sobre si mesmo, sobre seu processo humano e social, está dando significado ao seu viver, essa também pode ser uma prática simbolizadora, dessa forma podemos estender essa prática para outras manifestações artísticas e culturais, como a leitura de um livro, um filme etc.

Segundo Severino, 2007

> [...] a prática simbolizadora desenvolve um processo específico, voltado para si mesmo, assumindo um caráter de reflexividade mediante o qual o sujeito passa

2 "Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. A teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real: a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega." Severino, 2007, p. 46.

> a dar-se conta de sua atividade significadora. (p.51-52).

Quanto à prática política, está ligada à relação do homem com o outro homem, ou seja na relação social.

A sociabilidade é constitutiva do homem: fora desta, ele se renaturalizaria imediatamente. O homem é um ente 'socícola […] Nossa espécie só é humana na medida em que se efetiva em sociedade. Não se é humano fora de um tecido social, o qual não é simples referência circunstancial, mas solo de todas as relações sociais, matriz e placenta que nutre toda atividade dos indivíduos. (SEVERINO, p.51-52).

Tendo como ponto de análise essas práticas, o CEU pode ofertar atividades que favoreçam tais práticas?

Para embasar tal afirmação, torna-se necessário analisar as atividades desenvolvidas e verificar se isso verdadeiramente acontece.

Quanto a prática simbolizadora, quando o CEU oferece espetáculos de música, teatro, cinema, shows, o usuário que participa desses eventos, pode fazer reflexões, elaborar algumas questões e dar algum significado que lhes seja particular ou significativo. Portanto, torna-se necessário estudar com mais acuidade essa interação sujeito/eventos culturais e verificar até que ponto o usuário exposto a esses eventos fez essas reflexões, deu-lhe significado, internalizou e "[…] se deu conta de sua atividade significadora."[3]

Vale salientar que muitos desses usuários assistiram a seu primeiro espetáculo teatral ou a uma apresentação de orquestra dentro desse espaço, pois muitas delas nunca frequentaram uma escola, são pessoas mais idosas que estão começando agora a ter esse tipo de contato com a cultura.

Claro está que foi feito um recorte das práticas simbolizadoras para o âmbito das práticas culturais, entretanto sabe-se, como já foi dito acima, que essa prática também acontece na Educação, seja formal ou não-formal, práticas educacionais que também ocorrem nesse complexo educacional.

A outra prática que o CEU também possibilita é a política ou social. Esse equipamento proporciona atividades de lazer e esporte, sendo que esses momentos de convivência social podem possibilitar uma interação que vai constituir o ser humano. Quanto os usuários participam dos bailes, aulas de esporte, gincanas e outros encontros estão se socializando.

Segundo Severino, 2001: "Tudo o que os homens realizaram e todos os acontecimentos em que agiram foram produzidos coletivamente. ."(p.53)

O sujeito atual está voltado para seu fortalecimento em todos os âmbitos – cultural e político – não como pertencente a uma classe, sendo apenas uma parte sendo construída pela classe, mas por se construir na unidade, na individualidade, constituindo assim um grupo. Nesse contexto, não é apenas pertencer ao grupo, não é o grupo que o define; isso ocorre pelo esclarecimento de ser eu, ou melhor, pela sua consciência de dizer EU, o que lhe dá consciência e sentimento de pertença é o conhecimento das tramas da sociedade, como interpretá-las e como lidar com elas.

3 Ibidem, p.59.

3 Considerações finais

Ao pensar que esses cidadãos que frequentam o CEU participam de diversas atividades, que os fazem transformar e refletir, é possível afirmar que essas atividades de educação não-formal auxiliam na constituição do sujeito humano, visto que quando participam dessas atividades, trocam experiências, aprendem conceitos e fazem relações entre si e entre as ações dos outros, por meio da comparação, assimilação e equilibração. Ou seja, estão compondo sua *práxis*.

Pode-se afirmar que esse processo pode acontecer em qualquer local da sociedade, entretanto no CEU essas atividades estão reunidas num só local e muito próximas de suas casas (na periferia) e, além disso as atividades de educação não-formal têm uma intencionalidade por parte dos responsáveis que objetivam ampliar as possibilidades para outros olhares não só dentro de cada, mas também na discussão da rua ou na novela na televisão.

Esses sujeitos estão assistindo a filmes com propostas diferenciadas ou espetáculos de teatro que os fazem refletir, além de aprender sobre como cuidar do corpo e da saúde por meio das atividades esportivas, ou sobre as regras de comportamento, ética e cidadania, quando percebem que tem um local limpo e organizado a sua disposição, aprendem por semelhanças e também com as diferenças.

Segundo Severino (2007, p.57)

> O fundamental na ação humana não é tanto sua efetividade técnica mas sua significação. E esta não resulta da avaliação de um sujeito isolado, mas de um compartilhar solidário de significações construídas coletivamente […]

Referências

BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Instituições escolares* - por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DORIA, O.R.; PEREZ, M.A. *Educação, CEU e Cidade* - Breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: Livraria do Arquiteto, 2007.

GOHN, M.G . *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.* Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. *Teorias dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos.* São Paulo: Loyola, 2011.

_____. *O protagonismo da sociedade civil*. 2ª edição. São Paulo. Cortez. 2008.

_____. *Movimentos sociais e educação.* 7ª edição. São Paulo. Cortez. 2009.

PACHECO, R.T.B. *O espetáculo da Educação*: os Centros Educacionais Unificados do Munícipio de São Paulo como espaços públicos de laser. São Paulo: Faculdade de Educação de São Paulo, 2009.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D´Água, 2007.

SILVA, C.V. da (Idealização). *CEU Feitiço da Vila Dep. Prof. José Freitas Nobre e sua trajetória*. São Paulo: Gráfica Imprensa da Fé, 2008.

7720

ANÁLISE SOBRE A APROXIMAÇÃO E O DISTANCIAMENTO DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS DO TRABALHO DO DIRETOR FRENTE A LEGISLAÇÃO FUNCIONAL: PAPÉIS ASSUMIDOS

ANALYSIS ON THE NEAR AND THE FAR OF THE LEGAL ATTRIBUTIONS OF THE DIRECTOR WORK FRONT THE FUNCTIONAL LEGISLATION: ASSUMED ROLES

Margarete Bertolo Boccia
Mestre em Educação, linha de Teorias e Políticas em Educação, pelo programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove; Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Didática e Psicopedagogia -Universidade Cidade de São Paulo. Coordenadora de Pós Graduação; atualmente é docente e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho – Uninove.
Maggie.boccia@uninove.br

Resumo

Esse texto tem como objetivo divulgar parte dos resultados obtidos da dissertação de mestrado. Foi construído com base em um fragmento do estudo realizado com 15 diretores de escola pública estadual de São Paulo. Os dados apresentados referem-se ao conhecimento da legislação funcional, por parte dos diretores e a articulação desta com o trabalho que é realizado. A referida pesquisa teve como principal objetivo estudar a relação existente entre o trabalho do diretor de escola e a função que lhe é atribuída pela legislação funcional. A pesquisa foi realizada com um grupo de diretores da região do ABC paulista e mais duas diretorias de ensino da zona leste de São Paulo, usando como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários. A análise das respostas possibilitou a construção de quatro categorias de análise, sendo elas: legalista, crítico, *laissez-faire* e oscilante. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo; sendo que, o conteúdo selecionado para análise nos remeteu aos conceitos que respaldavam as respostas dadas pelos diretores. Sintetizando nossa análise, seis diretores foram classificados como sujeitos que desempenham papéis legalistas. Um diretor foi classificado como o que desempenha o papel *laissez-faire*. Outro diretor foi considerado como um que desempenha um papel crítico. E os demais diretores, sete, oscilam entre posicionamentos e papéis legalistas e críticos, desempenhando o papel oscilante no grupo pesquisado. Constatamos que a legislação tem característica marcadamente administrativa, mas, quando as demandas reais surgem, nem mesmo essa marca administrativa da legislação auxilia o diretor de escola a resolver os problemas, distanciando-o consideravelmente do papel funcional estabelecido em lei. Em outras palavras, distancia-o do que é esperado e posto pelo Estado.

Palavras-chave: Diretores. Escola pública. Legislação funcional. Papéis.

Abstract

The present text has as the aim to share part of the results gotten from the final work of master degree. It was constructed from a part of the study done with 15 principals of public schools in S.Paulo state. The presented data refers to the knowledge of the functional legislation, on the part of the principals and the joint of this with the work that is carried through. The related research had as main goal to study the existing relation between the work of the principal school and the function that is attributed by the functional legislation. The research was carried through, with a group of principals from the region of the São Paulo ABC and more two Education Directories from the east of São Paulo, and as data collection instrument the application of questionnaires. The analysis of the answers made possible the construction of four categories of analysis, as: legalist, critic, *laissez-faire* and capricious. The provided methodology was the content analysis; being that, the content selected for analysis sent us back to the concepts that endorsed the answers given by the principals. Making a synthesis of our analysis, six principals had been classified as person that play legalist roles. One principal was classified as the one who plays the role *laissez-faire*. A principal was considered as the one who plays a critical role. And the other principals, seven, oscillated between position and legalist and critical roles, playing the rocking role inside of the searched group. We evidence that the legislation has marked administrative characteristic, but, when the real demands appear, not even this administrative mark of the legislation assists the school principal to solve the problems, moving away considerably the established functional role in law. In other words, moving him away of what it is waited and determined for the State.

Key words: Functional legislation. Principals. Public school. Roles.

1 Introdução

Esse texto tem como objetivo divulgar parte dos resultados obtidos quando da realização da dissertação de mestrado. Foi construído com base em um fragmento do estudo realizado com 15 diretores de escola pública estadual de São Paulo. Os dados apresentados referem-se ao conhecimento da legislação funcional, por parte dos diretores e a articulação desta com o trabalho que é realizado.

A referida pesquisa teve como principal objetivo estudar a relação existente entre o trabalho do diretor de escola e a função que lhe é atribuída pela legislação funcional.

Essa pesquisa foi realizada com um grupo de diretores da região do ABC paulista e mais duas diretorias de ensino da zona leste de São Paulo, usando como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários, com perguntas semiestruturadas e abertas.

A análise dos dados obtidos das respostas dadas possibilitou a construção de quatro categorias de análise e a categorização desses diretores, sendo elas: legalista, crítico, *laissez-faire* e oscilante. Destaca-se que a categoria oscilante só foi utilizada e construída após a análise das respostas dadas pelos diretores que participaram, pois existiram informações e colocações que não se adequavam às três categorias anteriores indicadas no início da proposição da pesquisa, necessitando assim do ajuste e inclusão dessa nova categoria.

A análise do conteúdo das respostas dadas nos questionários buscou identificar e categorizar qual tem sido o papel predominante, assumido pelos diretores de escola da rede pública estadual de São Paulo e para isso, foram tomadas como referência as normas legais que dizem respeito à sua condição funcional.

Para compreensão da análise realizada, apresentou-se a diferenciação entre função e papel, conceitos que permearam todo o trabalho. O termo função foi compreendido e utilizado no sentido daquilo que é determinado pela legislação; e o termo papel foi compreendido e utilizado como a maneira com que se cumpre o que é determinado pela legislação, ou, em outras palavras, é relacionado a como age o diretor de escola, em situações reais, práticas e cotidianas, a partir da determinação legal, para a resolução dos problemas que são apresentados pelo cotidiano.

Os fundamentos teóricos do estudo foram pautados e referenciados pela Psicologia Social, entre eles destacaremos inicialmente, dois conceitos: os modelos culturais e as normas sociais.

Os modelos culturais da sociedade são aprendidos pelo indivíduo durante seu crescimento e desenvolvimento; são esses modelos que, "[…] perante uma situação, o indivíduo pode produzir duas ordens de respostas – as respostas espontâneas, emergentes, novas – ou as respostas estabelecidas" (CASTELAN, 1987, p. 57).

Esse conceito nos ajudou a identificar o tipo de resposta dada pelos diretores às perguntas colocadas, se espontâneas ou estabelecidas.

A opção por respostas estabelecidas nos remeterá a diretores que apresentam características de aceitação dos modelos ideais, que "[…] representam, unanimemente para o grupo, a forma pela qual é preciso se comportar em determinadas situações" (CASTELAN, 1987, p. 58), ou ao conformismo, que "[…] é o processo psicológico que predispõe os membros de um grupo à submissão da norma social" (CASTELAN, 1987, p. 59).

De forma bastante articulada ao modelo cultural, a norma social também nos auxiliou na análise das respostas dadas.

> As normas são essenciais para as nossas interacções, fornecendo-lhes ordem, estabilidade e previsibilidade. Formam-se para reduzir a incerteza e a confusão, tanto ao nível das opiniões como dos comportamentos e dos sentimentos. (LEYENS, 1979, p. 68)

A norma, no nosso caso, é representada pela legislação existente e, a partir desta, os diretores também assumem posicionamentos diferentes, que foram analisados.

Já a opção por respostas espontâneas nos remeterá ao desvio à norma:

> Para que exista um desvio, é preciso, primeiramente, um grupo nitidamente circunscrito e suas normas precisas.[…] Um desviante é um membro de um grupo determinado que, sozinho ou acompanhado de uma minoria, transgride ou transforma as normas desse grupo, provocando contra ele as reações de condenação da maioria conformista. (CASTELAN, 1987, p. 63)

Ao apresentarem respostas a partir dessas perspectivas, terão uma forma específica de agir como diretores, o que os caracterizará em uma das categorias indicadas anteriormente, diferenciando assim os papéis desempenhados pelos sujeitos.

Atrelado ao conceito de papel, utilizamos o conceito de estereótipo – "[…] um julgamento qualitativo, perante uma pessoa, um objeto ou um conceito… um estereótipo é muitas vezes um adjetivo…" (CASTELAN, 1987, p. 150). Ou seja, um dos papéis que queremos identificar e dos diretores de escolas estaduais em São Paulo.

A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, com base nas fases descritas por Bardin (2004): pré-análise, análise do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Sendo que, a análise das respostas dadas às perguntas, a partir da organização estabelecida, possibilitou identificar as categorias existentes, ou seja, o conteúdo selecionado para análise nos remeteu aos conceitos que respaldavam as respostas dadas pelos diretores.

A hipótese de que se partiu é que a prática gestionária cotidiana do diretor de escola, à medida que atende às demandas postas pelo funcionamento da unidade, distancia-se do seu papel idealizado nas normas legais e que traduzem a expectativa do estado em relação ao desempenho desse agente público.

Consideramos o conhecimento da legislação funcional como ponto de partida para a análise entre esta e o papel desempenhado pelos diretores.

Há que se considerar que conhecê-las é o primeiro passo para os diretores terem o direito e a possibilidade de realizar escolhas para utilizá-las ou não em seu trabalho.

Levando em conta também que a legislação funcional determina quais são as atribuições e competências a serem exercidas pelos diretores, representando o papel definido e esperado pelo Estado para esses sujeitos, consideramos que o Estado espera determinar e conservar seus pensamentos. Sendo assim, os diretores representariam um grupo social que tem papéis definidos para a preservação social e não para a transformação.

> Os grupos e os papéis que os definem são cristalizados e mantidos por instituições que, pelo seu próprio caráter, estão bem aparelhados para anular ou amenizar os questionamentos e ações de grupos, em nome da 'preservação social'. (LANE, 2004, p. 24)

Isso representaria uma forte tendência a se cobrar dos diretores o conhecimento dessas normas legais e, principalmente, seu cumprimento, o que fica evidenciado nas respostas dos diretores.

Apenas um diretor declara não conhecer a legislação; todos os demais declaram conhecê-la e desses, 9 diretores consideram que seu conhecimento é parcial e 5 que seu conhecimento é total, atendendo a uma expectativa preposta para a função do diretor de escola: cumprir e fazer cumprir a legislação mediante seu conhecimento.

Os diretores apresentam várias explicações para conhecerem a legislação: acompanhamento das mudanças, entre outros, e justificam-se como cumprindo o esperado.

> Procuro me atualizar de todas as leis, pertinentes à função, pois sem elas não seria possível dirigir uma unidade escolar. (Diretor 2)

> São vários anos acompanhando mudanças, fazendo atualizações constantes. Não saberia citá-las de memória, mas sei onde encontrá-las (Diretor 7)

Quando esse conhecimento caracteriza-se como parcial, também se justifica o não-atendimento ao esperado, com posicionamentos defensivos: por serem muitas leis; são várias as mudanças; não se sabe tudo, somente o essencial.

> A legislação está sempre se atualizando e é muito extensa. (Diretor 4)

> Em administração escolar nunca sabemos o todo, mas sim o essencial. (Diretor 6)

> A legislação está sempre sendo ampliada. (Diretor 9)

> Devido a mudanças constantes na legislação. (Diretor11)

Apenas um diretor não se posiciona em situação defensiva e justificativa, apenas declara:

> Não tenho conhecimento aprofundado de toda a legislação existente. (Diretor 13)

Destacaremos, então, a partir das respostas dadas, que os diretores incorporaram como parte de sua identidade a obrigação de conhecer a legislação pertinente ao cargo que ocupam. Quando isso não ocorre da forma como eles acreditam ser adequada ou correta, ou ainda em atendimento ao que é esperado pelos 'outros', assumem um posicionamento de justificação.

> […] o ser humano, ao nascer, necessita de outras pessoas para a sua sobrevivência, no mínimo de mais uma pessoa, o que já faz dele membro de um grupo… E toda a sua vida será caracterizada por participações em grupos, necessários para a sua sobrevivência, além de outros, circunstanciais ou esporádicos, como os de lazer ou aqueles que se formam em função de um objetivo imediato.
>
> […]
>
> assim, […] as relações […] seguem um modelo ou padrão que cada sociedade veio

> desenvolvendo e que considera correta. São práticas consideradas essenciais e, portanto, valorizadas; se não forem seguidas dão direito aos "outros" de intervirem direta ou indiretamente. E, quando se fala em "dar o direito", significa que a sociedade tem normas e/ou leis que institucionalizam aqueles comportamentos que historicamente vêm garantindo a manutenção desse grupo social. (LANE, 2004, p. 12-3).

Consideramos que é isso que ocorre com os diretores. Eles se preocupam com os 'outros' com quem se relacionam, seguem um modelo que consideram correto (modelo ideal) e procuram agir de forma a corresponder ao que avaliam ser esperado pelos outros, ou seja, conhecer a legislação.

Quando perguntados sobre a adequação da descrição da função do diretor de escola, nos termos legais, 5 responderam que a descrição apresentada não é adequada, não correspondendo às funções exercidas; 9 declaram que a descrição de suas funções é, sim, adequada; apenas um diretor observou que essa descrição talvez seja adequada, que é aquele que declarou não ter conhecimento da legislação, demonstrando assim um posicionamento coerente com sua resposta anterior.

Consideramos que os diretores, quando perguntados sobre a adequação e concordância à descrição das funções por eles exercidas, assumem o modelo cultural e a norma como referência, pois seguem os modelos ideais. Avaliamos que, na análise das respostas dos diretores, estas sugerem esse tipo de comportamento.

Além da adequação da descrição da função, foi perguntado se os diretores concordam com essa descrição. A análise das explicações dadas para a adequação ou não da descrição, bem como de sua concordância ou não, será realizada a partir da existência de coerências ou incoerências na articulação dessas respostas.

Estamos entendendo incoerência como segue: "[…] quando o nosso pensamento não confronta as nossas ações e experiências com o nosso falar, quando apenas reproduzimos as representações sociais que nos foram transmitidas" (LANE, 2004, p. 36).

Os diretores que responderam não para a adequação da descrição das funções também não concordam com ela e apresentaram explicações coerentes com seu posicionamento, dizendo que realizam funções que não estão descritas:

> Ao longo desses anos fomos assumindo responsabilidades e outras tarefas foram surgindo. Exemplo: contratação de funcionários e prestações de contas. (diretor 7)
>
> Existem no dia a dia várias atribuições do diretor que nem sempre são pertinentes a real legislação, pois são realizadas para que a escola caminhe. (Diretor 11)
>
> Entendo que o diretor é um faz tudo, vai de *office-boy* a juiz e não consegue fazer NADA, como gostaria de fazê-lo. (Diretor12)

Quando solicitados a sugerir modificações ou alterações ao que discordavam, apresentaram sugestões que se distanciavam totalmente da limitação à descrição das funções que exercem; os problemas levantados vão muito além dessa questão.

> Divisão de setores: diretor ou assistente para pedagógico, administrativo e financeiro. Mais funcionários e coordenadores de ciclo. (Diretor 7)
>
> Mudanças na legislação, módulo de escola, exemplo: se a escola funciona três períodos, três vices e dois secretários (ou equivalentes), funcionários antes de chegar às escolas – professores efetivados (posse) após o exercício dos três anos de período probatório. Atestados médicos só de órgãos oficiais. Melhores salários para elevar a autoestima dos professores. Aluno que não veio para estudar, que fosse encaminhado para uma profissão, etc. (Diretor 12).

Já os diretores que responderam que a descrição das funções dos diretores de escola é adequada apresentaram explicações para suas respostas tanto coerentes quanto incoerentes com seu posicionamento. A existência dessa dualidade se justificaria exatamente por estarem no campo dos modelos ideais, principalmente os que apresentaram certa coerência. A explicação dada por considerarem-na adequada demonstra isso:

> Toda função/cargo tem sua descrição específica. (Diretor 4)
>
> A de meu conhecimento, sim. (diretor 13)

Já as incoerências são identificadas porque, apesar de os diretores dizerem que a descrição da função é adequada, elencam um rol de exemplos de funções exercidas e cobranças que recaem sobre eles que não estão presentes na descrição. São elas:

> Em alguns casos falta conhecimento legal para lidarmos com questões contábeis e legais, ligadas à indisciplina. (Diretor 3)
>
> Existem porém também várias funções em que o diretor se vê obrigado a efetuá-las por falta de funcionários. (Diretor 5)
>
> A legislação é clara quanto às competências do diretor, mas é preciso se reciclar por meio de cursos para poder ser gestor da atualidade e atender às exigências do momento. (Diretor 6)
>
> A descrição existe, porém na prática é necessário exercer outras funções, por falta de pessoal. (Diretor 8)

As explicações, tanto dos diretores que consideram a descrição adequada quanto dos que não consideram, trilham pelos mesmos argumentos. Acontece o mesmo com as sugestões: há presença de incoerências às respostas dadas anteriormente.

Mesmo os diretores de escola que declaram concordar com a descrição apresentam várias sugestões:

- divisão de tarefas entre pedagógico e administrativo;
- formação para resolver o que é cobrado e o que não sabe;
- descrever também outras funções que o diretor exerce;
- divisão de tarefas;
- que seja revista;
- há muito que melhorar em termos de autonomia - gestão de verbas e pessoas;
- adequar à atualidade.

Apesar de os diretores declararem a adequação da descrição, sugerem que esta deva ser revista, que há muito a melhorar, indicam a necessidade de incluir a gestão de verbas (ou questões da atualidade e da realidade que vivenciam) que não estão colocadas/descritas na lei.

Todos esses dados analisados, e, principalmente, a indicação da presença de respostas que se contradizem, demonstram um posicionamento conformista dos diretores, de submissão à norma social.

Essa posição conformista está mais presente quando, por exemplo, lhes é perguntado de forma mais direta. Nessa situação, a resposta vai em direção a atender ao esperado, à norma, mas no momento em que existe um espaço mais aberto para sua expressão, e argumentação, distancia-se desta.

Quando perguntamos aos diretores o que a legislação aplicada à escola representa para o processo educativo, oferecendo como opção ser um fator estimulante, limitador ou indiferente a esse processo, aparecem as oscilações, dualidades ou incoerências.

Os dados são os seguintes: 4 diretores consideram a legislação que se aplica à escola um fator estimulante, 2 pensam que é indiferente e os demais (9) julgam-na um fator limitador.

No entanto, quando perguntamos se as leis são excessivas, razoáveis ou insuficientes, apenas os diretores que as consideraram como um fator estimulante mantiveram a coerência, dizendo que as leis são razoáveis. Os demais diretores mostraram contradição. Os diretores que consideram a legislação indiferente ao processo educativo classificam as leis como excessivas, e quatro que a julgam limitadora consideram-nas razoáveis, obsoletas ou atendendo às necessidades. Apenas um diretor que as considerou um fator estimulante apresentou explicações para sua colocação, reafirmando sua resposta:

> Quando aplicada bem, sem dúvida é fator estimulante. (Diretor 5)

Os diretores que consideram a legislação um fator limitador apontam onde estão localizadas suas limitações:

> Muitos itens não são aplicados e outros nem há como aplicá-los. Precisa-se de formação. (Diretor 7)
>
> Ela não se aplica a todas as comunidades. (Diretor 9)
>
> Algumas atitudes que poderiam ser tomadas em relação ao processo de atribuição de aulas, visando a melhoria do processo educativo, são barradas pela resolução vigente. (Diretor11)
>
> Como disse antes, alunos são colocados dentro da escola, embora eles não o queiram. Colegas que repassam problemas de alunos indisciplinados (bandidos mesmo) para o outro; a escola está se tornando uma instituição de correção de menores, o educacional está sendo esquecido. (Diretor 12)
>
> Por exemplo: o professor é amparado pela legislação vigente nas suas faltas constantes, prejudicando o aprendizado do aluno. (Diretor 13)

A análise de seus posicionamentos quanto a seguir as normas legais, nos mostrou uma primeira aproximação do que poderíamos considerar um posicionamento legalista por parte desses sujeitos.

Apesar de os diretores avaliarem a legislação como um fator limitador do processo educativo, 7 assim se posicionaram, considerando que ela deve ser seguida estritamente, e 3 que consideram um fator estimulante também pensam que deva ser seguida estritamente, o que aponta mais uma vez a presença do conformismo.

> Mas como explicar este conformismo? Moore pensava que o conformismo constitui um reforço em si. A explicação é bastante plausível.: a conformidade é muitas vezes recompensada na vida quotidiana, ao passo que o desvio – o termo é significativo – é freqüentemente punido. (LEYENS, 1979, p. 82)

Fizemos uma seleção de indicações legalistas nas respostas dos diretores, e nelas pudemos também identificar um o tom conformista: as coisas são assim e não podem ou devem ser alteradas.

> Dentro da opção escolhida como diretor de escola, ele deve seguir rigorosamente as normas legais. (Diretor 2)
>
> Porque a legislação é para ser cumprida. (Diretor .4)
>
> O seguir da lei possibilita que não haja erros graves. (Diretor 6)
>
> Faz parte da função de todo funcionário público. (Diretor 9)
>
> Porque o diretor como um líder da instituição escolar, ele tem um papel essencial na qualidade da educação oferecida pela escola, portanto deve seguir rigorosamente e com transparência o estabelecido nas normas legais. (Diretor 11)
>
> A legislação existe e deve ser cumprida. (Diretor 13)

Três diretores apresentam explicações que contradizem suas respostas quanto a seguir ou não, e de que forma, a legislação. Dois deles têm uma resposta pronta, de que as leis devem ser cumpridas, mas em suas justificativas distanciam-se desse posicionamento:

> Embora muitas situações acabem sendo resolvidas pelo bom senso. (Diretor 3)
>
> Embora tenhamos que nos desdobrar em algumas situações – "tapar buracos". (Diretor 12)

E o outro, que poderia ser considerado um diretor crítico, declarou que a legislação deve ser seguida, mas em parte aparentou buscar a mediação entre seguir a legislação e atender à realidade e às necessidades da escola, revelando uma "recaída" legalista:

> Tendo sempre o amparo da lei. (Diretor 5)

Com exceção desses dois diretores, os demais acabam formando um grupo considerável com o mesmo pensamento: a legislação deve ser estritamente cumprida. A existência desse grupo possibilita-nos considerar o diretor que espontaneamente posiciona-se contrariamente ao seguimento das normas legais na condição de desviante.

E posicionar-se declarando que a legislação não deva ser cumprida sugere a existência desse desvio, transgredindo o grupo.

Entre os demais diretores, consideramos um pequeno grupo (2) como tendo um posicionamento crítico em relação à legislação. São os diretores que acreditam que ela deva ser seguida em parte. Apenas um diretor apresenta sua explicação:

> O correto seria segui-la, mas o próprio sistema impede de segui-la estritamente. Muitas vezes usamos é do bom senso. (Diretor 7)

A imprecisão na categorização de diretores críticos deve-se ao fato de esse mesmo diretor iniciar sua explicação dizendo que o correto seria seguir a legislação. E, como o outro diretor não escreveu nada para explicar, acreditamos ser cedo ainda para tal postura.

O único diretor que declarou claramente que a legislação não deve ser seguida explica sua resposta dizendo não acreditar ser ética a hipótese de seguir a legislação em parte, demonstrando um posicionamento extremista, ou seja, para nós, o diretor *'laissez-faire'*, que acredita que pode agir de maneira autônoma ao extremo, desconsiderando a existência das normas (leis) e agindo a partir de suas intenções e conveniências.

Na situação dos diretores considerados legalistas, também estamos nos aproximando de evidências desses papéis, que deverão ser confrontados em mais declarações.

Quando perguntamos aos diretores quando se justificaria não cumprir a legislação, outras evidências

legalistas aparecem, assim como incoerências ou imprecisões dos diretores.

Seis diretores responderam que não há justificativa, e consideram que a legislação deve ser estritamente seguida, reafirmando assumirem um papel legalista. A frequência da utilização das normas legais, sejam elas educacionais ou funcionais, também justificaria esse papel legalista. Esses diretores revelam que as utilizam diariamente ou sempre que necessário.

Outros quatro diretores que declararam que a legislação deve ser estritamente seguida e que nós, num primeiro momento, categorizamos como diretores que desempenham um papel legalista, nesse momento distanciam-se desse papel, porque justificam quando não segui-la.

> Indisciplina, em algumas situações, como educadores, acaba prevalecendo o bom senso. (Diretor 3)
>
> Justificaria se a Lei a ser cumprida fosse obrigatória, mas ao mesmo tempo não é justa. (Diretor 4)
>
> A escola é dinâmica e surgem no dia a dia, situações não previstas na legislação. É necessário adequar a legislação de forma responsável. (diretor 8)
>
> O diretor somente atua de forma diferente quando a razão é o aluno. Exemplo. Com relação à frequência irregular, levamos em consideração a justificativa verbal dos responsáveis. (Diretor 11)

Já os três diretores que indicam que a legislação deve ser seguida em parte apontam em quais situações se justificaria o seu não-cumprimento; apresentando assim uma coerência com o respondido anteriormente e a manutenção de um posicionamento mais crítico.

Suas justificativas consideram a dinâmica da escola e a existência de imprevistos. E, na indicação da frequência de utilização, declaram a necessidade de seguir a legislação.

O diretor que declara que a legislação não deve ser seguida diz que isto se justificaria:

> Quando uma norma legal fere outra ou quando fere a ética, o respeito, a cidadania. Exemplo: não jogar merenda que sobrou sem antes oferecer a funcionários. (Diretor 14)

E, quanto à frequência de utilização, responde que acontece mensalmente.

Utilizamos uma pergunta no questionário que representa um exemplo claro e típico do que pode ocorrer na escola: o que fazer quando, na ocorrência de imprevistos não chegam a ser cumpridos os 200 dias letivos?

Os diretores são quase unânimes nas respostas: reposição a partir da decisão ou discussão com o Conselho de Escola e homologação de instâncias superiores. Apenas dois diretores apresentam respostas diferentes. Um declara que não sabe e o outro:

Há casos em que se pode fazer alterações, em outros, como falta de água, luz ou outro incidente, aplica-se outras alternativas. (Diretor 7).

Nesse momento, já arriscamos uma classificação dos nossos diretores respondentes dos questionários.

Seis são os diretores que consideramos desempenhar um papel legalista na nossa pesquisa. A síntese de suas posturas é esta:

- Seguem estritamente a legislação.
- Consideram-na razoável e um fator estimulante ao processo educativo.
- Não identificam situações em que se justificaria sua não aplicação, são contundentes em escrever que não se justifica não aplicá-la.
- Na situação prática colocada no questionário, não-cumprimento dos dias letivos do calendário, mais uma vez recorrem à legislação para resolução do problema.
- Indicação de utilização diária dos textos legais.

No caso de o diretor desempenhar uma postura crítica e mediadora entre a legislação e as necessidades reais e práticas do cotidiano escolar, identificamos apenas um diretor, e a síntese de sua postura é:

- Declara ter conhecimento da legislação.
- Não considera a descrição da função de diretor de escola adequada, indica a necessidade de alterações.
- Não considera a legislação um fator estimulante, limitador, tampouco indiferente; apenas aponta que muitos itens não são aplicados e outros nem há como aplicar.
- Indica que a legislação deve ser seguida em parte.
- Dá um exemplo de quando se justificaria não seguir a legislação.
- Relata que a legislação que se aplica à escola é excessiva.
- Apresenta uma informalidade no momento da indicação de servidores para diferentes funções, demonstrando certa diferenciação entre ser ou não da 'casa'.

Na situação de o diretor desempenhar um papel de *laissez-faire*, encontramos um diretor que poderia assim ser considerado e que declara:

- Não conhece a legislação.
- Utiliza-se várias vezes de talvez.
- Considera a legislação um fator indiferente ao processo educativo.
- Declara que a legislação não deve ser seguida.
- Desconhece o que é previsto nas atividades da função.
- Utiliza-se da legislação mensalmente.
- Considera a legislação excessiva.

Já a maioria dos diretores analisados (7) serão considerados como desempenhando um papel oscilante, apresentando dualidades em suas respostas. Essa oscilação acontece entre desempenhar um papel legalista em determinados momentos ou situações e um posicionamento mais crítico em outras.

Poderíamos citar como exemplos:

- Seguir a legislação em parte, mas com o amparo da lei.
- Segui-la estritamente, mas em muitos momentos utiliza o bom senso.
- Considerar a descrição da função adequada, mas sugere diversas alterações etc.

Reforçando a ideia de que os diretores participantes/respondentes, apesar de declararem o conhecimento da legislação funcional e indicarem sua utilização, quando perguntados sobre a aplicação de penalidades, considerando-se que esta represente uma de suas atribuições e competências, respondem de maneira geral, confirmando nossas indicações de papéis assumidos pelos diretores.

Um dado interessante a ser considerado é o fato de os diretores enxergarem a aplicação de penalidades em certas situações a funcionários e outras a alunos da escola, situação essa que a princípio não foi considerada na pergunta, pois a intenção era apenas a verificação da aplicação de penalidades a funcionários.

Os diretores considerados por nós como legalistas reafirmam esse posicionamento com suas respostas:

> Se o diretor responde por tudo, também deve aplicar penalidades. (Diretor 1)
>
> Restrita, porque o diretor tem que seguir os trâmites legais. (Diretor 2)
>
> Quando se segue fielmente a legislação. (Diretor 6)
>
> Seguir as normas legais. (Diretor 15)

Indicando um escoramento na legislação para suas ações.

No grupo de diretores que oscilam entre os papéis legalistas e críticos, encontramos também respostas que caberiam nessas duas categorias, em alguns momentos mostram-se legalistas, em seguida, críticos ou vice-versa.

Já o diretor considerado por nós na categoria de crítico, reafirmando sua postura, apresenta-se bastante ponderado quanto à aplicação de penalidades. Nesse aspecto, considera as penalidades mais rigorosas nos termos legais, nas questões relativas aos funcionários, do que realmente são aplicadas e, ainda, que em situações relacionadas com os alunos, as penalidades aplicadas seriam mais rigorosas do que o que é realmente previsto na lei. Em sua análise, também indica a não-constatação de frequência com que são aplicadas.

2 Considerações finais

Constatamos que a legislação tem característica marcadamente administrativa, mas, quando as demandas reais surgem, nem mesmo essa marca administrativa da legislação auxilia o diretor de escola a resolver os problemas, distanciando-o consideravelmente do papel funcional estabelecido em lei. Em outras palavras, distancia-o do que é esperado e posto pelo Estado.

Quanto aos papéis desempenhados pelos diretores, seja qual for a opção feita por eles, estarão seguindo um certo plano de comportamento. A análise aconteceu mediante a comparação entre o que existe estabelecido claramente – a norma – e sua aproximação ou seu distanciamento. Mediante a "ocupação" de determinado espaço nessa faixa comparativa, determinou-se um nome a esse ocupante – seu papel.

Os diretores têm um papel estabelecido como função a ser exercida a partir da legislação funcional, mas as escolhas individuais, com base em diferentes referenciais, fizeram com que esses sujeitos se individualizassem e novamente se agrupassem e passassem a construir novos grupos.

Constatou-se que, no grupo dos diretores considerados legalistas, estes são conhecedores da legislação, consideram-na um fator estimulante ao processo educativo, que deve ser seguida estritamente, não existindo necessidade de alterações. Suas ações são amparadas na lei, utilizando-se sempre dela. O que os aproxima claramente do estabelecido na função.

Os demais diretores não correspondem ao posto pelo Estado, não se limitam apenas, a serem repassadores de ordens de órgãos intermediários e centrais. Desempenham um papel em que não abdicam da ousadia ou transgressão necessária aos líderes.

No outro extremo do legalista encontramos, no caso de nossa pesquisa, um diretor *laissez-faire*, totalmente distante da função estabelecida. Não conhece a legislação, não se posiciona quanto a concordar com o descrito e não considera a necessidade de segui-la, dá exemplo de quando não segui-la, considera-a indiferente e excessiva. Distancia-se do padrão esperado, desvia-se da norma, não caminha pelos caminhos do grupo ou do esperado por outrem.

O diretor considerado crítico assume um espaço mediano nessa linha imaginária comparativa, pois caminha pelas possibilidades dadas e utilizando-se de forma consciente dos termos legais e da relativa autonomia que o cargo possibilita. Conhece a legislação e utiliza-se dela quando necessário, não considera sua descrição adequada e sugere alterações para o atendimento das duas dimensões do trabalho existente na escola: o administrativo e o pedagógico. Considera que o grupo espera que a legislação seja cumprida, mas às vezes os impeditivos acontecem mediante as próprias solicitações que são postas tanto pelo grupo quanto pelo sistema. O bom senso e a intuição são utilizados, tendo ações bem flexíveis em algumas decisões.

Caminhando entre um extremo e outro, o grupo de diretores considerados oscilantes apresenta respostas dúbias: em determinados momentos estão presos ao estabelecido, em outros permitem-se o distanciamento. Ensaiam um posicionamento crítico, mas ainda estão ligados às normas, às convenções, pois acreditam que seja essa a expectativa que os outros têm deles. Reconhecem a necessidade de mudança da legislação, mas não demonstram compreensão clara do que querem, nem convicção em suas falas e ações.

Seja qual for o papel desempenhado pelo diretor de escola, este papel é marcante na escola, mesmo quando ele não deseja.

O trabalho do diretor não é uma atividade neutra, isolada e passiva, mas sim uma atuação política e social de ação e reflexão. A administração da escola tem um compromisso político e ideológico de atuação, não importando o papel assumido por esse profissional.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

CASTELAN, Y. *Introdução à psicologia social.* Tradução de Denise M. Galbeti. São Paulo: Vértice, 1987.(Vértice Universitária, v.8)

LANE, S.T. M. *O que é psicologia social.* São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos, v.39)

LEYENS, J.-P. *Psicologia social*. Lisboa: Edições 70, 1.979.

8145

ASILO DOS EXPOSTOS: A RECONSTITUIÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL

ASYLUM OF EXPOSED: OF RECONSTITUTION OF THE EDUCATIONAL PROJECT

Maria Beatriz de Oliveira e Silva
Pedagoga formada na FEUSP;
Mestre em Educação pela PUCSP
mariabeatriz_o@hotmail.com

Resumo

O objetivo desse artigo é analisar a reconstituição do programa educacional do Asilo dos Expostos, da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, entre os anos de 1896, data de sua criação, e 1944, período em que passou por profundas mudanças. Inicialmente, a educação dos expostos foi delegada à Congregação das Irmãs de José de Chambéry que impôs uma orientação religiosa à instituição. Depois, no ano de 1944, assistiu-se a ruptura com esse modelo, sendo a educação dos expostos gerida por professoras leigas e assistentes sociais. Para as crianças pequenas, foi criado o Jardim de Infância com o auxílio da professora Alice Meireles Reis, sendo executadas no interior do Asilo as novas propostas de educação e assistência para crianças abandonadas.

Palavras-chave: Asilo dos Expostos. Crianças abandonadas. Educação.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the reconstitution of the educational program of the Asylum of Exposed of Santa Casa de Misericórdia de São Paulo between the years 1896, date of its creation, 1944, during which time underwent profound changes. Initially, the education of exposed was delegated to the Congregation of the Sisters of Joseph of Chambéry which imposed religious orientation to the institution. Later in the year 1944, we are witnessing the break with this model, being the education of exposed managed by lay teachers and social workers. For small children was created the kindergarten with the aid of the teacher Alice Meireles Reis, running inside the Asylum the new proposals for education and assistance to abandoned children.

Key words: Abandoned children. Asylum of Exposed. Education.

1 Introdução

No ano de 1824, a Irmandade da Misericórdia de São Paulo deu início ao seu projeto institucional de atendimento às crianças abandonadas com a instalação da Roda dos Expostos1. Nesse período, as crianças recolhidas na Roda eram entregues a amas de leite que as amamentavam em troca de um salário. Em razão do elevado índice de mortalidade infantil, o sistema de amas foi duramente criticado, sendo substituído pela Irmandade da Misericórdia com a criação do Berçário da Santa Casa em 1936. As crianças que passavam pelo sistema de amas e que não ficavam sob seu poder, eram conduzidas de volta à Santa Casa. Até o ano de 1896, os expostos ficavam nas dependências do hospital.

Para abrigar as crianças em local apropriado, a Irmandade criou o Asilo dos Expostos no ano de 1896. Ao longo da primeira metade do século XX, essa instituição passou por várias mudanças em sua constituição física e educacional. Esse artigo tem como objetivo analisar as mudanças educacionais. Para realizar esse estudo, foram analisados os Relatórios da Mordomia dos Expostos, isto é, documentos produzidos pelos responsáveis pela administração geral do Asilo dos expostos.

Os relatórios eram compostos de duas partes. Na primeira, o mordomo relatava os principais acontecimentos e o desenvolvimento das atividades nas diversas seções do Asilo: direção, escola, amas de leite. Na segunda, era elaborada pelo médico responsável pelo acompanhamento das crianças e discorria sobre as condições de saúde, higiene e a criação das crianças pelas amas de leite. A partir de 1943, teve-se também o relatório da professora responsável pelo Jardim de Infância e da assistente social. Por meio dos relatórios, foi possível identificar as ações e as mudanças praticadas pelos mordomos com relação ao Asilo e as crianças nele recolhidas, bem como às enviadas às amas.

2 Educação e instrução dos expostos

A criação, educação, instrução e formação religiosa dos expostos recolhidos no Asilo dos Expostos foi entregue às Irmãs de São José de Chambéry[2] no ano de 1904.

Ao assumirem a direção, uma das primeiras iniciativas das religiosas foi a de reestruturar a escola do Asilo que, a partir de 1904, passou a funcionar em três secções:

> A primeira secção, teve a frequência de 59 alunas, regulando a idade de 5 a 14 anos. A segunda secção, de 6 alunos, regulando a idade de 6 a 12 anos.
>
> Nessas duas secções, o ensino adotado é calcado no programa oficial, e folgo em confessar que, tanto os alunos da primeira como os da segunda secção, demonstraram, no correr do ano grande aproveitamento.
>
> A terceira secção que não é mais de que um ponto de reunião de crianças – um grande jardim de infância, teve uma freqüência de 16 crianças, regulando as idades de 3 a 5 anos (RELATÓRIO DA MORDOMIA de 1905, apud ROCHA, 2005, p. 128).

As meninas passaram a auxiliar nos serviços de limpeza e na cozinha, de acordo com o tamanho e a força. A prática do serviço doméstico era considerada formadora do caráter e uma forma de acostumá-las aos afazeres domésticos, próprios das mulheres. Ana Maria Negrão (2004) ao analisar a prática do serviço doméstico no Asilo de Órfãs (1870-1960), instituição administrada pela mesma Congregação, concluiu que tal prática visava à formação de empregadas domésticas, sendo àquela instituição uma grande escola de empregadas.

As Irmãs implantaram no Asilo uma rígida disciplina, educação religiosa, instrução mínima e semiprofissionalização de acordo com as diretrizes da Igreja Católica para a educação feminina das camadas pobres (MANOEL, 1988). Essa orientação educacional manteve-se até 1936, quando assumiu a mordomia, Dr. Dumont Villares, que modificou a educação prática que até então as meninas vinham sendo submetidas. Para ele, aquela educação não as preparava para a vida que as esperava fora do Asilo. Assim, ressaltou

> Conviria modificar a nossa orientação, tendo bem em mente a nossa verdadeira finalidade e, nesse sentido, encaminhar a educação das nossas asiladas. […] Deveremos sempre lembrar-me de que estas meninas, além de pobres, levam a grandes desvantagem sobre as outras de não poderem contar o

1 A primeira Roda foi instalada em Lisboa no século XVII e entregue à administração da Misericórdia. Tratava-se de um mecanismo utilizado nos conventos e mosteiros como meio de comunicação e entregas de donativos. Ainda na Idade Média, foi usada por pessoas que ofereciam seus filhos aos conventos, os oblatio. Com o surgimento das cidades, crescimento da população, o número de crianças abandonadas cresceu e tornou-se um problema, pois já não eram incorporadas à sociedade. Era comum o abandono de crianças à mercê das intempéries do tempo e mesmo à fúria dos animais "[…] esse terrível espetáculo de crianças mortas de fome e de frio, ou devoradas por cães ou porcos inspirou nos governos das cidades a idéia da criação da roda" (MESGRAVIS, 1976, p. 84).

2 A Congregação das Irmãs de São José de Chambéry foi fundada na França no século XVII pelo padre jesuíta Jean Pierre Médaille (1610-1669). Chegou ao Brasil em 1859, quando foi implantado o ultramontanismo católico na província de São Paulo. A expansão das Irmãs de São José em São Paulo ocorreu de acordo com as solicitações dos bispos, predominantemente no final do século XIX e início do XX, que tinham como meta fazer frente ao avanço das escolas de denominações protestantes. Atuavam ainda na área hospitalar e assistencial.

> apoio de suas famílias, de desconhecerem o meio em que irão viver e onde, em vez do auxílio moral e material, tão necessário, irão talvez encontrar, nas fraquezas humanas a causa de sua desdita. Algumas de nossas egressas, revelando-nos as infelicidades de sua vida, nos têm feito chegar à conclusão de que, provavelmente, nenhum mal lhes teria sucedido, si tivessem recebido educação mais apropriada (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1936, p. 207).

A preocupação do mordomo consistia em perceber que as meninas egressas não apresentavam resultados satisfatórios, leia-se, não se adequavam à vida fora do Asilo, principalmente nas casas em que eram enviadas como empregadas domésticas. Era necessário, segundo ele, o quanto antes corrigir tal disfunção da instrução prática oferecida na instituição.

> Um ponto delicado a examinar nessa modificação da educação ministrada às moças, é o relativo ao preparo e esclarecimentos necessários à sua vida futura, atendendo-se às atuais condições sociais. Deveremos sempre lembrar-me de que estas meninas, além de pobres, levam a grandes desvantagem sobre as outras de não poderem contar o apoio de suas famílias, de desconhecerem o meio em que irão viver e onde, em vez do auxílio moral e material, tão necessário, irão talvez encontrar, nas fraquezas humanas a causa de sua desdita (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1936, p. 207-208).

E mais,

> Precisamos melhorar a instrução prática das meninas, dotando-as de melhores noções de serviços domésticos em geral (cozinha, costura, etc). O ensino do manuseio de máquinas de tecidos, da fabrica de flores, dos bordados finos, etc. pode ter conjunto algum interesse comercial maior, etc; mas não é, nas nossas atuais condições, o mais proveitoso para as meninas, individualmente. Depois de dotadas de uma instrução suficiente em primeiras letras e em prendas domésticas, então poderão elas na prática das oficinas, adquirir mais um meio de vida, adotando-se uma escrita criteriosa das despesas e rendas provindas dos artigos manufaturados, o que permitirá que cada uma das asiladas vá formando o seu pequeno pecúlio, que de justiça lhe pertence (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1936, p. 208).

Para tanto, deveriam fazer estágios nos diversos serviços do *Asilo*, especialmente na cozinha para que se tornassem boas empregadas ou donas-de-casa. Implícito nesse discurso está a ideia de manutenção da ordem social, isto é, a necessidade de cada indivíduo permanecer no estrato social de origem. Essa ideia aparece claramente quando Dr. Dumont Villares justifica suas ações no relatório de 1936.

> Já que as crianças que passam pelo nosso Asilo são pobres e irão certamente lutar pela vida e levar um existência de pobres, precisamos adaptá-los a esse meio, acostumá-las a esse meio, acostumá-las a uma vida adequada, em casa limpa, mas sem o luxo supérfluo dos grandes polimentos de soalhos, dos ladrinhos encerado, etc. A uma pessoa criada sem esses requintes, é tão fácil adaptar-se a eles, quanto difícil, ao contrário, descer de uma melhor para uma pior situação. Tais providências, acima enumeradas, obedecem ao critério de tornar quanto possível, semelhante à existência das crianças que vivem com seus pais, a das asiladas; e de procurar aproximar o ambiente do Asilo, cada vez mais, daquele em que irão viver esses pequenos entes quando atingirem a maioridade, para que se evite, quando a mudança se verificar, um choque moral possivelmente de conseqüências irreparáveis (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1936, p. 206).

Por outro lado, preocupou-se em modificar o comportamento extremamente passivo das meninas. Segundo ele, era necessário "[…] levantar o espírito das asiladas, para que fiquem mais vivas, mais hábeis, desenvolvam mais a sua própria individualidade, tornando-se aptas para a vida prática, para vencer as dificuldades que vão encontrar e que desconhecem ainda" (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1936, p. 207).

3 Novo projeto educacional

As mudanças no projeto educacional foram intensificadas no ano de 1943, quando assumiu a mordomia, o Dr. José Cássio Macedo Soares e, substituído totalmente em 1944, com a saída das Irmãs da direção interna do Asilo.

Em carta enviada à Mesa Administrativa em 1944, Dr. José Cássio comunicou à Irmandade a saída das Irmãs Chambéry, afirmando que desde o início de sua administração sabia que seria impossível a permanência das religiosas.

> […] senti que era propósito definitivo a saída das Irmãs de São José, daquele departamento. Procurei com o maior empenho acomodar uma situação difícil que encontrei, sem contudo abrir mão de uma resolução também definitiva, de modificar radicalmente a orientação educacional seguida há mais de 40 anos atrás. Satisfiz todas as solicitações feitas pelas Irmãs Superiora, tanto da que lá encontrei, como também da que a substituiu, transferindo os maiores para outros estabelecimentos de ensino; os anormais para casas especializadas de educação e as meninas maiores para a Casa de São José, diminuindo assim consideravelmente o número dos nossos internados, facilitando portanto a administração com a organização de conjuntos mais homogêneos; atendi também a insistentes pedidos para afastamento das empregadas mais velhas da casa pela alegação insistente das Irmãs de que elas prejudicavam a orientação educacional (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1944, p. 253).

Essa afirmação foi dada devido ao tipo de orientação educacional que pretendia dar ao *Asilo*, que estava inserida no contexto de constituição de políticas assistenciais e de crítica aos asilos para crianças pobres.

Na primeira metade do século XX, a assistência à infância teve suas atividades ampliadas em âmbito nacional com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social, em 1938; do Departamento Nacional da Criança, em 1940; do Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM), em 1941 e com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942.

Na esfera estadual, foi criado o Departamento de Assistência Social, em 1935. O Serviço Social de Menores foi reorganizado em 1938. Segundo Pinto (1963),

> O Serviço Social de Assistência e Proteção aos Menores, criado pela Lei 2497 de 24/12/35 como divisão especial do Departamento de Assistência Social, foi, posteriormente, reorganizado pelo Decreto 9447 de 19/11/38. Todavia em 06/06/47, pelo Decreto-Lei 17244, desligou-se do Departamento de Assistência Social. Sua diretoria é, desde então, subordinada diretamente à Secretaria de Justiça e Negócios do Interior (PINTO, 1963, p. 2).

O Serviço Social tinha como objetivo organizar e executar o trabalho assistencial aos menores abandonados e delinquentes em seus aspectos médicos, psicopedagógicos e sociais. Em 1963, esse serviço estava organizado da seguinte forma: 1- Diretoria Geral e Secretaria; 2- Diretoria Administrativa; 3- Diretoria de Vigilância; 4- Subdiretorias Técnico-Científica (Instituto de Pesquisas Juvenis); 5- Chefia de Serviço Social e 6- Setor Psicopedagógico. Seus estabelecimentos eram classificados em casas de triagem e casas de permanência.

> Os Serviços de Abrigo e Triagem abrigavam menores selecionados por idade e sexo para estudo, observação e encaminhamento, devendo os menores permanecerem o mínimo possível na casa. Sua função era fundamentalmente "[…] de seleção, estudo e encaminhamento, o mais rápido possível" (PINTO, 1963, p. 3).

Nos Serviços de Abrigos e Triagem, havia uma equipe técnica, constituída por assistente social, médico clínico, médico psiquiatra, psicólogos, orientadora educacional, além dos funcionários administrativos.

As Casas de Permanência recebiam menores em caráter estável e se destinavam à reeducação. Nesses estabelecimentos, no entanto,

> Devido à falta de pessoal, não pode o Serviço Social dos Menores manter uma equipe técnica em toda as casas de permanência, como ocorre nas de triagem, muito embora sejam aquelas assistidas por elementos indicados pela Diretoria Geral e Platão do Serviço Social dos Menores, sempre que se faça necessário (PINTO, 1963, p. 5).

Os cargos de comissários e monitores de educação passaram a ser privativos dos assistentes sociais. Aqui entra em cena a Escola de Serviço Social[3] em São Paulo e as assistentes sociais nela formadas.

Para Kfouri (1938), o papel da assistente nos asilos seria junto à criança e sua família, se caso existisse. Deveria cooperar com o pessoal técnico do asilo para

3 A Escola de Serviço Social de São Paulo foi inaugurada em fevereiro de 1936, com a finalidade de "[…] oferecer às organizações de assistência social em geral 'elemento imprescindível: a assistente social tecnicamente preparada" (YASBEK, 1977, 39-40).

que fosse dado à criança asilada o tratamento necessário ao seu desenvolvimento. Contudo, seu trabalho acabaria quando a criança deixasse a instituição, seja para outra mais adequada ou fosse direcionada para a família de origem ou substituta.

A assistente social deveria ser

> […] pessoa que se interessa vitalmente pelo órfão ou abandonado a seu cargo e ele tem noção desse interesse. Há para tal, necessidade de um conhecimento profundo da criança, seu caráter, suas dificuldades, tendências etc. e em função do mesmo conhecer qual o tratamento mais adequado ao caso (KFOURI, 1938, p. 18).

O trabalho da assistente social poderia ser desenvolvido no asilo ou junto a ele, conforme especificou:

> Este papel da assistente social poderá ser no asilo ou junto ao asilo. No primeiro caso ela terá as vantagens de conhecer perfeitamente a instituição em que está colocado o menor, assim como a este mais intimamente. […] No segundo caso a assistente social, fará parte de uma organização particular formada para este fim (KFOURI, 1938, p. 119).

No caso das assistentes sociais do *Asilo dos Expostos* atuaram em ambos: no Asilo e na organização do Lar São José, instituição destinada às meninas egressas dos asilos mantidos pela Irmandade.

A pedido do mordomo Macedo Soares, as assistentes sociais fizeram um levantamento dos problemas existentes no Asilo e constataram que as meninas desconheciam totalmente a vida fora da instituição. Eram negligentes com o trabalho e apresentavam mentalidade retardada, em consequência do regime de segregação em que viviam, uma vez que "[…] o regime a que estavam sujeitas não substituía de modo algum a família que perderam, criadas em atmosfera diversa da normal, apresentavam anormalidades evidentes" (RELATÓRIO DA MORDOMIA de 1944, p. 264). Assim era preciso corrigir essa falha, propiciando a elas um futuro meio de vida e motivos de vida.

Dessa forma, organizaram um programa experimental, com o objetivo de combater a ociosidade e, ao mesmo tempo, prepará-las para o início de preparo profissional com a criação de Oficina de Corte, Costura e Bordados para meninas maiores de 12 anos, dirigida por Jení Simoni; oficina pré-vocacional para meninas maiores de 10 anos, sob direção de D. Laura Annita Magalhães, da Escola de Serviço Social, para melhorar o preparo intelectual e social. Para tanto foi criado

> a) Biblioteca – D. Joceline Guimarães, da Escola de Serviço social e D. Elisa Cosi.
>
> b) Lazeres orientados – (para meninos e meninas de 7 a 10 anos) – Ds. Maria Emery Soares Pires, Fernanda Pinto Ferraz e Maria Amélia Seixas, todas estagiárias da Escola de Serviço Social.
>
> c) Visitas, passeios, compras, exposições, etc..
>
> d) Cinema quinzenalmente por W. O. da S. Coordenação N. A.
>
> e) Orfeon – Sarah Fonseca Saraiva (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1943, p. 263)[4].

As assistentes sociais também atuaram fora do Asilo na organização do Lar São José, instituição destinada às egressas das instituições da Santa Casa. Ao assumir a mordomia dos expostos, Dr. Macedo Soares, a pedido das Irmãs de São José, retirou as meninas maiores de 12 anos e as enviaram para o Asilo de Araras5. Contudo, para ele tratava-se de uma intervenção emergencial e o destino das meninas maiores deveria também ser contemplado. Dessa sua preocupação, nasceu o projeto de fundar uma instituição para "[…] solucionar o problema constituído pelas egressas dos Asilos da Santa Casa de São Paulo, especialmente do Asilo Sampaio Viana [Asilo dos Expostos], empregadas como domésticas em nossa Capital" (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1945, p. 253).

A Casa São José foi inaugurada no dia 6 de janeiro de 1944, na Rua Alameda Barão de Limeira, para funcionar em regime de internato e externato. Sua direção foi confiada à assistente social comissionada pelo Estado de São Paulo, Leopoldina Saraiva.

Ao serem admitidas no Lar, as meninas passavam por um estágio de aprendizagem e orientação, não superior a 40 dias, em que era oferecido às menores práticas em serviço doméstico, início de formação social e moral, treino social, compras, passeios e divertimentos.

No Lar, havia um Plantão de Seleção de Patrões e Colocação Familiar, assim quem desejasse contratar uma das meninas como empregada era só se dirigir a esse setor. Eram anotadas as qualidades exigidas das menores e as características da família candidata. Somente após visita domiciliar, era enviada uma empregada. No

4 O plano de reformulação do Asilo foi apresentado como trabalho de conclusão de curso da aluna Leopoldina Saraiva e exposto na Escola de Serviço Social em 1945. Infelizmente, esse trabalho importante para a história das instituições assistênciais e, em especial, sobre o Asilo dos Expostos, não foi localizado na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apesar de constar sua existência no acervo.

5 Instituição mantida pela Irmandade da Misericórdia de São Paulo para meninas pobres, abandonadas e órfãs.

caso dos pretendentes serem famílias do conhecimento pessoal da mordomia e da direção da casa, a visita domiciliar era dispensada.

Em 1944, foram registrados 165 pedidos, sendo 35 atendidos. Desses, apenas 13 visitas foram realizadas. Portanto, 22 colocações foram feitas em casa de pessoas conhecidas (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1944, p. 264). Em 1944, foram feitas as seguintes colocações:

Tabela 1: Tipo de colocações no ano de 1944

Tipo de colocação	Número
Serviços leves	12
Copeira arrumadeira	8
Cozinheira	1
Pagem em casa de família	2
Pagem no berçário	1
Aprendiz de costureira	1
No preventário Sta. Clara (em regime de fortalecimento)	2
Total	28

Fonte: Relatório da mordomia, 1944.

As meninas também recebiam instrução primária e profissional, assim como assistência médica. Em 1946, algumas frequentavam o curso Industrial A.C.F.; e 5 meninas no curso primário na Casa Pai de São Vicente de Paula.

Outra preocupação do mordomo e das assistentes sociais foi possibilitar que as meninas tivessem maior conhecimento do mundo em que iriam viver, numa clara oposição à organização do Asilo, chamado por Kfouri (1938) de quartel.

> A só freqüência de nossas menores à escola primária e profissional e admissão de externas à classe de Jardim, influiu grandemente na socialização de nossas menores. Além disso, tem nossas menores com a freqüência à Igreja, dentista, parques, cinema da Biblioteca Infantil, festas particulares ou públicas assim como simples passagens pela rua, bondes, ônibus, com seus pequenos incidentes constantes ocasiões de motivar sua educação social. Assim não são mais arredias, cheias de perguntas tolas e sensaboronas. Observam, perguntam, são esclarecidas, aprendem e hoje é com quase orgulho que ouvimos constantemente: - Não são diferentes de qualquer criança de família. – Não parecem crianças de Asilo, etc. (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1946, p. 230).

Segundo Kfouri, uma instituição em que se aglomeravam 150 crianças sem pavilhões sem "[…] critério científico, sem que se tenha dos mesmos conhecimentos sobre seus caracteres, tendências, virtudes ou defeitos, conhecimentos que são o ponto de apoio para uma ação educativa construtiva, não se poderá obter resultados satisfatório" (1938, p. 15-17).

4 O Jardim de Infância

Dr. Macedo Soares apresentou um projeto de reformulação do projeto educacional do Asilo e em seu âmbito estava a organização do Jardim de Infância. Para isso, teve a colaboração de Alice Meireles Reis, professora da Escola Normal Caetano de Campos e militante católica, que elaborou o plano do Jardim e doando um museu completo para os trabalhos.

Alice Reis exercia atividades em diversas instituições e organizações, como na Liga das Senhoras Católicas em que desempenhou a função de superintendente de Ensino do Departamento de Menores entre os anos de 1934 a 1940. Em 1943, com o auxílio de duas alunas da Escola Normal Caetano de Campos, organizou o Jardim de Infância do Asilo para crianças de 3 a 7 anos.

Kishimoto (2006) em Educação infantil em São Paulo entre 1920 e 1940: um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis oferece subsídio para o entendimento de como funcionava o Jardim de Infância do Asilo. Segundo a autora, Alice Reis não concordava com o pressuposto de escola infantil preparatória para o primário, uma vez que a criança não ia para a Escola Maternal ou Jardim da Infância para se preparar para a escola, e sim para iniciar sua educação social, aproveitando essa fase de fácil receptividade para adquirir bons costumes. Assim, o jardim fazia parte do processo e não se configurava como sua antecipação.

O objetivo do Jardim da Infância para Alice Reis era:

> O jardim da infância, tendo em vista auxiliar o desenvolvimento natural e integral da criança, baseia o seu trabalho em principio que favorecem esse objetivo: São os seguintes:
>
> I – A atividade natural da criança dever ser aproveitado na sua própria educação.
>
> II – O Jogo deve ser utilizado como meio educativo.
>
> III – O programa deve partir do interesse infantil.
>
> IV – O ambiente deve ser preparado de tal forma, que provoque na criança, reações de valor.
>
> V – As atividades devem ser centralizadas em torno dos interesses das crianças

> (REIS, v. II, s/d: 75, apud KISHIMOTO, 2006, p. 658).

O trabalho com as crianças deveria ser:

> […] constituído por toda e qualquer atividade que dê serviço às mãos e não só trabalhos de agulha ou papel sob a orientação da jardineira, sem relação nenhuma com as outras atividades. Podemos, considerar trabalho manual: a construção com blocos, a construção na areia, a modelagem, a carpintaria, os arranjos de casa de boneca […]. Além dessas atividades, a dobradura, o recorte, a colagem, o alinhamento, a tecelagem, os trabalhos com serrinhas, etc (REIS, v. II, s/d, apud KISHIMOTO, 2006, p. 658).

O Jardim de Infância do Asilo foi organizado segundo essas orientações, iniciando as atividades no dia 1 de julho de 1943, com duas classes: uma masculina, composta por 20 meninos de 3 a 7 anos; e uma feminina, formada por 18 meninas de 3 a 7 anos[6].

De acordo com os objetivos do Jardim de Infância, para Alice Reis, foram organizadas as seguintes atividades: canto acompanhado por piano três vezes por semana, desenho (livre e orientado), construção na areia, marchas cantadas e jogos organizados.

Segundo as professoras, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos manuais muito apreciados por ambas as seções:

> a) enfiar contas – apreciado pelas meninas; b) construção com blocos – apreciados pelos meninos; c) construção na areia – agradava ambas as classes; d) dobraduras – muito simples porque as crianças encontravam dificuldade; e) modelagem – muito apreciada; f) recorte e colagem de gravuras – muito apreciado; g) alinhavo – muito apreciado e era dado somente para as maiores. Havia grande facilidade por parte das meninas; h) pintura – grande interesse, e os desenhos eram grandes e simples (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1943, p. 261).

Um dado interessante, se não contraditório, está relacionado à questão da veracidade entre as crianças ao serem iniciadas as aulas do Jardim de Infância. Segundo as professoras, as mentiras eram frequentes e a delação comum.

> […] procuramos sempre evitar que as crianças mentissem, aconselhando-as e apelando para a religião. Quando à delação, em todos os casos fizemos com que a própria criança culpada se acusasse, e havia sempre repreensão momentânea. As crianças tinham também o grande defeito de brigar, e essas eram afastadas das outras, tanto na classe como na fila. Para qualquer questão que surgisse na classe, procuramos saber as razões de ambas os lados para depois fazer a devida justiça (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1943, p. 262).

As Irmãs de São José fundamentavam sua prática pedagógica no *Ratio Studiorum* (MANOEL, 1988), sendo a premiação e delação aspectos centrais. Dessa forma, as crianças estavam habituadas à prática da delação, senão estimuladas a usá-la.

Em relação à avaliação do comportamento e da parte intelectual, é importante considerar que as professoras D. Vera Castanho e D. Renata Colombo eram alunas da Escola Normal e, possivelmente, estavam em contato com as crianças do Jardim de Infância Caetano de Campos, anexo àquela Escola.

O Jardim de Infância Caetano de Campos foi criado em 1896 e atendia crianças oriundas da elite de São Paulo (KUHLMANN JR, 2004), como os filhos de Júlio de Mesquita e de José Cardoso de Almeida, portanto com hábitos e educação bem diferentes das que estavam submetidas às crianças do Asilo. Por outro lado, eram apenas crianças que se deparavam com um mundo de possibilidades que até então não tinham: como cantar, ouvir histórias, e manusear materiais pedagógicos.

As observações das professoras também revelavam as dificuldades estruturais, econômicas e humanas com as quais as Irmãs se deparavam ao dirigir o Asilo. Como pode-se depreender da descrição do comportamento das crianças, nas salas de aula e no refeitório.

> Devemos declarar que no início do nosso trabalho fomos assaltadas por grande desânimo diante da indisciplina e falta de bons hábitos de algumas crianças. Com a retirada destas e com o trabalho intenso, apoiadas pelas Revmas Irmãs do Asilo, conseguimos, não tanto quanto pretendíamos, mas melhorar não só a disciplina como a formação de bons hábitos sociais e morais. Salas onde as crianças ficavam nas horas de recreação: a) úmida; b) escura; c) triste; d) falta de ornamentação infantil; e) mista. Esta mesma sala era utilizada também como refeitório. Sala de aula: a) apropriada; b) espaçosa; c) clara; d) arejada (4 janelas); e pouco asseio (RELATÓRIO DA MORDOMIA, 1943, 262).

6 Segundo o relatório de 1943, o número de alunos nas duas seções foi sendo alterado em razão dos problemas disciplinares.

No entanto, é importante ressaltar que a orientação religiosa se manteve. Um dado interessante na atuação educacional de Alice Meireles Reis como ativista católica. Lila Cristina Guimarães Vanzella (2009), ao analisar a segunda parte do manuscrito dessa professora, encontrou informações sobre a educação moral e a metodologia para desenvolvê-la nos jardins de infância, utilizando o *Jogo da Vida*. Sobre os meios para educação moral, Alice, apontava a religião.

> Religião – Baseando-nos nos seus princípios, poderemos orientar com segurança a criança. Desde o primeiro momento em que ela entra para o "Jardim" é iniciado o trabalho de sua formação moral, Não será iniciado com o ensino teórico da religião de longas orações e definições de catecismo, Não termos aulas para a formação de hábitos morais. A moral é pratica, e não teórica. A formação desses hábitos será feita nas inúmeras ocasiões em que os incidentes da vida diária e as atividades do "jardim" proporcionam, e baseada nos princípios da religião católica. O trabalho da jardineira será orientar a criança na prática da vida cristã, fazer que ela conheça o bem e sinta o desejo de praticá-la. São inúmeras as situações criadas pelas próprias crianças e que servem de ponto de partida para palestra que auxiliam o ensino de religião (REIS, s/d, p. 141-142, apud VANZELLA, 2009, p. 95).

Notou-se, no entanto, uma mudança na forma de ministrar as aulas de religião: as Irmãs faziam por meio de aulas de catecismo, as jardineiras, de maneira lúdica.

5 Considerações finais

As mudanças de orientação e concepção do programa educacional do Asilo dos Expostos não podem ser entendidas como fatos isolados, pois estavam inseridas num contexto maior de discussão e ações voltadas ao atendimento às crianças abandonadas e pobres.

Na primeira metade do século XX, a assistência à criança abandonada passou a ser questionada e a sofrer mudanças. Em razão disso, novas instituições assistenciais foram criadas pelo Estado, bem como passou-se a pensar a educação dessas crianças no meio político, assistencial e educacional. Era preciso "moldá-las", para que se tornassem cidadãos produtivos, disciplinados e cordados.

Administrado pelos mordomos dos expostos, homens sabedores dessas novas orientações, o Asilo passou por mudanças em seu espaço físico, mas, principalmente, no seu projeto educacional. De uma orientação religiosa dada pelas Irmãs de Chambéry, que visava muito mais a formação de esposas, mães e jovens para trabalhos subalternos, assistiu-se, em meados do século XX, a mudança para a orientação leiga, que visava inserir os expostos no mundo, de acordo com as orientações em vigência no campo educativo e da assistência social.

Referências

CARVALHO, V.M. de. *Girando em torno da roda:* a Misericórdia de São Paulo e o atendimento às crianças expostas *(1897-1951)*. São Paulo: USP-FFLCH, 1996. Dissertação de Mestrado em História. Mimeo, 1996.

KFOURI, N.G. *Estabelecimentos particulares cujo objetivo é prestar assistência aos menores órfãos e abandonados no município da capital*. São Paulo: PUCSP, 1938.

KISHIMOTO, T. M; SANTOS, M. W. dos. A educação infantil em São Paulo de 1920 a 1940: um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis. A pré-escola em São *Paulo (1877-1940).* Universidade Federal de Uberlândia. Colubhe/*Anais*, . p. 653-665 2006.

KUHLMANN JR. M. Pedagogia e rotinas no Jardim da Infância. In: KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditação, 2004.

MANOEL, I.A. *Igreja e educação feminina*: os colégios das Irmãs de São José de Chamberry (1859-1919). 1988. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

MESGRAVIS, L. *Santa Casa de Misericórdia de São Paulo:* 1599-1884. São Paulo: Conselho Estadual da Cultura, 1976.

NEGRÃO, A.M.M. *Infância, educação e direitos sociais:* "Asilo de Orfãs" (1870-1960). Campinas, CMU, 2004.

PINTO, E.G. *A colocação familiar para meninas de 10 a 14 anos em um serviço de abrigo e triagem*. Escola de Serviço Social. TCC. São Paulo, 1963.

ROCHA, J. F. T. da. *Práticas sociais e pedagógicas no Asilo dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo*: 1896-1950. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba. 2005.

RELATÓRIOS DA MORDOMIA dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, 1905, 1936, 1944, 1945.

VANZELLA, L.C.G. *O jogo da vida:* usos e significados. Tese (doutorado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2009.

YASBEK, M.C. *Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945*. 1977. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), PUC, São Paulo, 1977.

8006

DO PROJETO AO GURI – UMA ANÁLISE DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO PROJETO GURI

THE GURI PROJECT – AN ANALYSIS OF SOCIOEDUCATIONAL ACTIONS DEVELOPED BY THE PROJECT GURI

Isa Stavracas
Doutoranda em Educação
Uninove - SP
professoraisa@ig.com.br

Resumo

A educação não formal é uma área de conhecimento de aprendizagens e saberes que tem sido cada vez mais utilizada como estratégia no enfrentamento das questões sociais, tendo como eixo a formação para a cidadania, a inclusão sociocultural e a emancipação dos indivíduos. Nesse cenário, são encontradas diferentes parcerias, além de políticas públicas que buscam travar alianças na gestão de projetos. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa constitui-se na análise de ações socioeducativas desenvolvidas no interior do Projeto Guri – um projeto de educação musical e prática coletiva de música, administrado pela Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) e pelo Guri Santa Marcelina. A pesquisa nessa área se justifica pela necessidade de se obter uma análise problematizadora dessas ações socioeducativas, a fim de avaliar se promovem a inclusão sociocultural como o proposto em seus documentos. Essa pesquisa faz um estudo qualitativo da atuação do Projeto Guri e está embasada na análise crítico-social, tendo como referencial teórico as concepções de Gohn, Honneth, Touraine, Boaventura, Castells, Freire etc., sobre educação não formal e formal, inclusão social, emancipação, cidadania, políticas públicas, educação musical, etc. Não há resultados a serem apontados até o momento.

Palavras-chave: Educação musical. Educação não-formal. Políticas públicas.

Abstract

Non formal education is an area of knowledge of learning and knowledge that has been increasingly used as a strategy in coping with social issues, taking as axis the citizenship formation, social and cultural inclusion and empowerment of individuals. In this scenario, different partnerships are found and public policies that seek to curb alliances in project management. Therefore, the objective of this research is on the analysis of social and educational activities developed within the Guri Project - a project of musical education and collective practice of music, and managed by the AAPG - Friends of the Guri Project and the Guri Santa Marcelina. The research in this area is justified by the need to obtain a problem-analysis of these social and educational activities in order to assess whether the inclusion promote social and cultural as proposed in your documents. This research is a qualitative study of the performance of the Guri Project and is rooted in the social-critical analysis, with the theoretical conceptions of Gohn, Honneth Touraine , Bonaventure, Castells, Freire, on non-formal education and formal, social inclusion, empowerment, social networks, citizenship, public policy, music education, etc. There are no results to be pointed so far.

Key words: Music education. Non formal education. Public policy.

1 Introdução

A temática da aprendizagem musical na educação formal e não formal e a importância que lhe é atribuída pela sociedade atual chama minha atenção há alguns anos, praticamente desde que entrei em contato com pesquisas dessa área ao realizar um Trabalho de Conclusão de Curso sobre o tema, e, posteriormente, minha dissertação de Mestrado. Já naquela época, algumas questões começaram a se delinear, envolvendo não só a utilização da música em práticas docentes e sua presença no currículo, como também, o aumento do número de políticas públicas e programas sociais voltados para a arte, mais especificamente, o aprendizado musical. Quanto mais aprofundava meus estudos, mais observava que, diante das mudanças que se operavam na sociedade, cresciam as políticas públicas em diferentes áreas, principalmente educação e cultura, assim como, os programas e projetos sociais ampliavam seu foco de atuação. A educação musical era recorrente em muitos deles, sendo apontada por profissionais de diferentes áreas como promotora de transformação social e, necessária, para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Durante o processo de elaboração de minha dissertação de mestrado, cujo objetivo era analisar qual papel desempenha a música na educação infantil, ampliei minhas leituras e pesquisas sobre o tema, fazendo crescer o interesse pela educação não formal, uma área de conhecimento de aprendizagens e saberes, destinada a formação dos indivíduos para a cidadania e emancipação social. Ao constatar que a educação musical estava presente em programas e projetos sociais da educação não formal, além de ser parte de uma política pública de grande extensão do Governo do Estado de São Paulo, comecei a me interessar pelo assunto, buscando trazer elementos para compor meu projeto de pesquisa de doutorado.

Observei que, a possibilidade de transformar a realidade de uma população mais carente e excluída por meio de ações socioeducativas, é uma concepção presente em diversos setores da sociedade brasileira que buscam o enfrentamento desses desafios implementando programas sociais. Por intermédio dessa premissa, muitas intervenções têm sido realizadas, principalmente no âmbito das políticas públicas, visando aos processos de aprendizagem coletivos e a inclusão sociocultural na perspectiva de criar novas oportunidades de acesso para os grupos menos favorecidos. É o caso do Projeto Guri, criado a partir de uma política pública da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e objeto de estudo dessa pesquisa.

1.2 Desenvolvimento

Ao longo das últimas décadas, com as transformações ocorridas no Brasil, decorrentes do processo de globalização e do avanço das novas tecnologias, a educação passou a ser vista como um instrumento de democratização, capaz de promover conhecimento e informação necessários para incluir o indivíduo no mundo do trabalho. Entretanto, a realidade aponta para uma sociedade em crise, marcada pela política neoliberal que, ao mesmo tempo em que busca combater as injustiças sociais e acabar com as desigualdades, se depara com graves problemas em todas as áreas, inclusive na educação. Ao não conseguir atender as exigências que se criam, busca apoio em outros segmentos da sociedade na tentativa de combater, ou, pelo menos, diminuir as dificuldades resultantes do seu próprio sistema capitalista, gerando novas formas de intervenção social. A educação formal já não consegue absorver as carências de um mercado marcado pela competitividade e pelo individualismo havendo, cada vez mais, a necessidade de os governos, por meio das políticas públicas, buscarem travar parcerias no atendimento a essas novas demandas que se criam. É nesse cenário que a educação não formal passa a se destacar, pois se configura como um campo de aprendizagens e saberes que vem como um elemento compensatório e complementar para as pessoas menos favorecidas. A educação não formal, por estar presente em diversos campos da sociedade civil, tem servido como ferramenta para levar a educação e a cultura para a população de baixa renda, tendo como meta tornar os indivíduos capazes de construir conhecimentos que os capacitem não só para o mundo do trabalho, mas para exercerem sua cidadania, buscando a igualdade de direitos e a justiça social. A educação não formal visa a aprendizagem de habilidades por meio da prática social, realizada na interação entre os indivíduos em um processo de trabalhos coletivos.

> Um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado (GOHN, 2005, p. 103).

Ao mesmo tempo em que são criados programas sociais que buscam suprir as carências na área da educação, o formal abre suas portas para o não formal, possibilitando que seus espaços sejam compartilhados com atividades de lazer e associativismo à comunidade.

Os programas desenvolvidos, tanto pelas políticas públicas quanto pelas organizações da sociedade civil, como as Organizações Não Governamentais (ONGs), as Associações, as Organizações Sociais, o Terceiro Setor etc., têm como função colaborar no atendimento às populações de baixa renda em diversos campos da vida social, em especial a educação e a cultura. A educação e a cultura, até então oferecidas de forma precária, passam a representar o caminho para as mudanças, sendo,

portanto, campos explorados pelos programas sociais, pois representam um meio de resolver problemas que antes se restringiam aos patamares políticos e econômicos. Ao mesmo tempo, a cultura é vista por muitos autores como um espaço de resistência e luta social, pois se apresenta como uma área de conflitos e busca pela identidade coletiva.

> Com a globalização da economia, a cultura se transformou no mais importante espaço de resistência e luta social. Segundo alguns autores, o conflito social central da sociedade moderna ocorre na área da cultura. (GOHN, 2005, p.8-.9).

Entre esses programas, como já foi dito, as práticas musicais têm sido utilizadas por muitas sociedades com o objetivo de oportunizar a integração social e atendimento as necessidades formativas de seus alunos, além de ser oferecida de forma gratuita e coletiva por muitos deles, como o Projeto Guri, que oferece a aprendizagem musical para crianças e jovens de 6 a 18 anos.

Em 1995, ano em que foi criado, o Projeto Guri tinha por finalidade atender crianças e jovens em situação de risco. Atualmente, o Projeto Guri atende um público diversificado, sendo administrado por duas organizações sociais: a Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) que, em 1997, iniciou suas atividades, sendo responsável pela captação de recursos e pelos pólos do litoral e do interior, e o Guri Santa Marcelina, responsável desde 2008 pelos pólos localizados na capital paulista.

O Projeto Guri apresenta mais de 360 pólos distribuídos em, aproximadamente, 300 municípios do Estado de São Paulo, sendo vários deles pólos situados na Fundação Casa.

Pela dimensão do Projeto, pelas suas propostas e pelas diversas parcerias com prefeituras, entidades sociais, patrocinadores, apoiadores e demais segmentos, ele merece um olhar diferenciado e uma análise de suas atividades. Por isso, aspectos que compõem suas ações socioeducativas estão sendo analisados, sendo escolhidos dois contextos nos quais os pólos estão inseridos, com características bem diversificadas, para avaliar o impacto dessas ações nos atores envolvidos e suas famílias. Estão sendo investigadas também, as ações complementares incorporadas ao Projeto e o trabalho de profissionais que atuam em diferentes áreas, tais como pedagogia, comunicação social, psicologia e serviço social, buscando dar assistência, administrar os conflitos e acontecimentos que emergem no dia a dia dos pólos.

Por caracterizar-se como um espaço de formação, visando à aprendizagem de saberes voltados para a vida em grupo, o exercício da cidadania, o desenvolvimento de habilidades, a inclusão sociocultural, o preparo para a vida profissional, o Projeto Guri caracteriza-se como uma prática de educação não formal, que ocorre fora das instituições formais de ensino.

A educação não formal representa um campo da educação que está se consolidando e demanda mais pesquisas empíricas e maior aprofundamento teórico. A educação não formal:

> É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p.33)

Por esse motivo, ao longo do trabalho, são apresentadas as características e diferenças que abarcam cada tipo de educação – formal, não formal e informal, além de serem apresentadas e analisadas as categorias de trabalho que demarcam os espaços da educação não formal. Entre essas categorias, estão a formação para a cidadania, a inclusão e a emancipação social, que se apresentam não só como objetivos da educação não formal, mas também, como missão do Projeto Guri.

Para essa análise, está sendo feito um estudo qualitativo da atuação histórica do Projeto Guri, procurando analisar as transformações proporcionadas nos sujeitos sociais e a intervenção que se dá no campo socioeducativo. Como já citado, serão investigados dois pólos onde ocorre o ensino musical, a fim de delimitar o universo da pesquisa, Inicialmente, a ideia é desenvolver a pesquisa em um pólo que esteja presente em uma instituição pública de ensino e o outro em um espaço diferenciado do primeiro, como uma associação de bairro ou uma igreja. Também será levada em consideração para escolha dos pólos, a localização, para que possam ser comparadas as demandas. Os pólos escolhidos, ainda serão definidos de acordo coma suas características, permitindo que as informações levantadas contribuam para delinear o impacto do projeto nos grupos atendidos. A ideia de analisar um pólo localizado em uma instituição pública de ensino nasce da necessidade de se verificar como ocorre a articulação entre os processos de aprendizagem não formal com o formal, uma vez que atuam de forma complementar e a comparação entre elas é quase inevitável.

Sobre a educação musical presente na educação formal, estudiosos do tema afirmam que os conteúdos curriculares relativos à educação musical e contidos nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, só conseguirão transpor os limites da escola e atingir a sociedade como um todo se os docentes proporcionarem aos educandos conhecimentos musicais que promovam a participação, a socialização, a criticidade, a cultura, a liberdade do processo criativo e de expressão, além de outros conhecimentos que permeiam o processo de musicalização e contribuem para a formação do aluno, auxiliando-o na compreensão dos valores que orientam seus modos de agir e a pensar em um contexto coletivo. Conhecimentos esses que já estão inseridos em muitos espaços de educação não formal e atendem a uma parcela significativa de crianças e jovens.

Na educação formal, o retorno da música à grade curricular foi garantido a partir da Lei nº 11769, sancionada em 18 de agosto de 2008 pelo presidente da República, que determina que deverá ser conteúdo obrigatório em toda a educação básica, devendo as escolas incluí-la em seus currículos até 2011. Essa lei altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música. Entretanto, apesar de sua obrigatoriedade, foi vetado, do projeto original, o artigo que determinava a qualificação específica do professor.

A música tem provocado uma revolução na história da humanidade, por sua capacidade de representar diferentes culturas e de possibilitar um olhar mais crítico e reflexivo acerca das questões sociais.

> A música está aberta á interpretação de cada pessoa. Ela pode ser apreciada por ouvintes de diferentes povos, culturas, e, inclusive, de diversas épocas. Por isso, muitas vezes ela têm sido qualificada como linguagem universal. (COLL e TEBEROSKY, 1999, p. 103).

As práticas musicais estão presentes no cotidiano de qualquer grupo social, tendo um lugar significativo na construção de suas identidades culturais, artísticas e estéticas. Vários autores (GOMES, BIANGIONE, VISCONTI, 1998; PFUTZENREUTER, 1999) afirmam que trabalhar com a música melhora a sensibilidade, o raciocínio lógico, a concentração, a disciplina, a expressão corporal e desenvolve o sentido de valorização e respeito ao próximo. Correntes teóricas ressaltam o valor socializador, cognitivo e emocional da música e enfatizam sua importância na formação de crianças e jovens. Por esses e outros motivos, pode-se afirmar que a música merece especial atenção e uma investigação das suas aplicações e resultados na educação não formal, para que seja repensada à luz de novos paradigmas.

1.3 Objeto e problema

Na atualidade, os problemas que emergem em todos os setores da sociedade apontam a necessidade de mudanças políticas, econômicas e sociais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população. Nessa perspectiva, são impostos novos desafios à educação, que se apresenta como um espaço de conhecimentos de aprendizagens e saberes destinado à formação global do cidadão.

Como já visto, a educação não se restringe mais aos espaços formais de ensino e os novos espaços nos quais se apresenta, buscam suprir as carências e exigências que o processo de globalização impõe à sociedade, uma vez que as instituições formais não conseguem atender a demanda. Dessa forma, cada vez mais, o terceiro setor e as políticas públicas passam a atuar na elaboração de programas e projetos sociais voltados para a formação de indivíduos, tendo como meta prepará-los para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Entretanto, na ausência de um trabalho mais elaborado, esses programas e projetos sociais acabam sendo utilizados apenas como instrumentos de transformação de práticas, atitudes e comportamentos, reduzindo seu caráter educativo a práticas utilitaristas.

> […] os Projetos Sociais precisam ser qualificados pelos seus objetivos, práticas e processos de aprendizagens construídos. Vê-los apenas como instrumentos, como ferramentas para desenvolver práticas que formem ou mudem atitudes e comportamentos, é reduzir o processo educativo que eles contêm a processos utilitaristas, tecnocráticos, pragmatistas e empiricistas. (GOHN, 2010, p. 79).

No interior desses questionamentos, delineou-se o objeto desse estudo de doutoramento: as ações socioeducativas do Projeto Guri – que tem como principal ação a educação musical e a prática coletiva de música, além de outras ações complementares incorporadas ao Projeto e formada por profissionais que atuam em diferentes áreas, tais como pedagogia, comunicação social, psicologia e serviço social. O problema é verificar se e como esse Projeto, desenvolvido fora dos espaços formais de ensino, consegue contribuir, de forma positiva, para mudanças na vida dos guris e de suas famílias.

1.4 Justificativa

O tema dessa pesquisa originou-se de duas vertentes que compilaram minha vida profissional e acadêmica. A primeira versa sobre as experiências e práticas como docente nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental que, ao longo dos anos, insti-

garam-me na busca por um trabalho mais consistente envolvendo a educação musical. A falta de formação inicial e continuada para atuar nessa área do conhecimento corroborou para a realização de estudos sobre o tema, culminando em um Trabalho de Conclusão de Curso e em uma pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação. A segunda versa sobre um olhar direcionado para o campo da educação não formal que, cada vez mais, amplia seu universo de atendimento a diferentes segmentos da sociedade. O conhecimento mais detalhado sobre esse tema se deu no contato com minha orientadora de Mestrado e Doutorado e nas pesquisas e discussões realizadas no grupo de pesquisa do qual faço parte. Foi no aprofundamento acerca das questões que envolvem esse campo da educação e suas ações sociais que caminhei rumo à construção de um projeto de pesquisa para o doutorado. Pareceu-me pertinente que a pesquisa adentrasse um campo da educação pouco explorado, mas que estivesse em consonância com as novas demandas educativas e sociais. Dessa forma, ao ser aceita no curso de Doutorado em Educação, começaram a se consolidar as ideias presentes no projeto de pesquisa, visando à análise de um Projeto de educação musical criado a partir de uma política pública.

Uma das principais justificativas para a realização dessa pesquisa está na necessidade de se avaliar os resultados do Projeto com os atores que dele participam, verificando se as ações socioeducativas desenvolvidas promovem a inclusão sociocultural, conforme anunciam em suas metas. Muitas avaliações são realizadas, não com o intuito de investigar o impacto dos projetos nos atores envolvidos, ou como forma de dimensionar seu alcance social, mas apenas como uma maneira de buscar financiamentos ou apresentar resultados que promovam a imagem das empresas parceiras. Outro motivo que justifica a realização dessa pesquisa e a de se fomentar outros estudos nas áreas que se encontram entrelaçadas no mesmo projeto: a educação não formal, a educação musical e as políticas públicas, fornecendo subsídios para futuros leitores e pesquisadores que pretendam realizar pesquisas nesses campos. Há uma carência de estudos que tenham um aprofundamento crítico-analítico, pois muitos trabalhos realizados acabam reproduzindo o senso comum, sem que ofereçam uma análise real da dimensão dos projetos na construção individual e coletiva dos grupos.

A sociedade contemporânea demanda novos espaços, ou seja, reclama espaços cujos programas educativos promovam o acesso aos direitos de cidadania e aos valores culturais, possibilitando ao indivíduo desenvolver suas potencialidades. Em suma, procurar compreender as dimensões que atingem a educação não formal a partir de ações socioeducativas de um projeto e avaliar seu impacto na vida dos atores envolvidos tem sido uma necessidade cada vez mais premente, uma vez que as políticas de inclusão fazem parte da vida de muitos brasileiros.

2 Objetivos e hipótese

Essa pesquisa tem como objetivo fazer uma análise de ações socioeducativas desenvolvidas pelo Projeto Guri e o que essas ações representam para os atores envolvidos. O nome da tese "Do Projeto ao Guri" traz, justamente, a opção de uma análise da trajetória do projeto, que inclui desde sua criação, passando pela elaboração de suas ações socioeducativas até o atendimento ao guri. Para isso, além da revisão bibliográfica sobre os temas que permeiam as principais ações socioeducativas do projeto, um dos componentes da pesquisa será a análise da pesquisa de campo a fim de se obter dados que permitam dimensionar sua atuação na vida dos guris e suas famílias. Os objetivos específicos buscam:

- Analisar como os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso modificam sua prática cotidiana.
- Identificar as principais dificuldades que enfrentam para a condução e permanência no programa.
- Levantar informações sobre a relação estabelecida entre guris e professores, analisando se as ações formativas previstas pelos idealizadores do curso concretizam-se ou não de acordo com o planejamento prévio.
- Elencar os maiores desafios enfrentados pelos profissionais que atendem diretamente ao Guri.
- Levantar as mudanças mais significativas ocorridas no projeto desde sua criação e os motivos que pautaram tais mudanças.

Averiguar se é possível articular um processo de educação musical formal com o não formal, obtendo-se resultados positivos a partir da presença de um pólo dentro de uma escola pública.

Partindo da premissa de que a aprendizagem musical transforma positivamente a realidade de uma população e que a atuação dos projetos tem sido marcada pela concepção de que as práticas musicais podem construir novas oportunidades de vida, formula-se a hipótese de que as práticas musicais, realizadas por meio de políticas públicas , tornaram-se importantes ferramentas para o acesso a bens culturais, à produção de oportunidades e à novas realidades sociais para jovens e crianças mais pobres ao mesmo tempo em que passaram a ser encaradas como um meio de combater os embates produzidos pelo mesmo processo neoliberal, configurado na lógica de 'transformação social pela música' (ou 'inclusão social pela música'). Dessa maneira, temos um panorama em que o neoliberalismo tanto produziu adversidades, pautadas na desordem social e na violência, quanto abriu espaço para os projetos sociais e as práticas musicais, por meio de suas políticas de terceirização das funções do Estado.

3 Referencial teórico

Para que seja possível buscar respostas para questões relativas às ações socioeducativas desenvolvidas pelo Projeto Guri, esse estudo identifica as categorias de trabalho consonantes com o objeto de pesquisa, bem como o referencial teórico adequado para a investigação.

A partir da definição das categorias de trabalho "educação não formal", "educação musical", "políticas públicas", "inclusão social", "cidadania", "emancipação", "educação formal" e "redes sociais", estão sendo utilizados vários autores que abordam os referidos temas e dão suporte para uma análise crítico-social. Para proceder a essa investigação, as categorias analíticas deles decorrentes foram selecionadas no início, mas há a possibilidade de agregar novas, dependendo do que apresentar a análise dos dados.

O referencial teórico, portanto, está pautado, à luz da perspectiva de Gohn (2005), em conceitos sobre educação, educação não formal, cidadania, inclusão e emancipação social, além de outros autores.

4 Metodologia

A primeira decisão que cabe ao pesquisador, refere-se à definição da metodologia a ser utilizada: quantitativa, qualitativa ou mista? Há uma crença de que os dados obtidos por métodos quantitativos são mais objetivos e trazem informação mais acurada, já que se utilizam de métodos estandartizados e podem ser analisados a partir de técnicas estatísticas sofisticadas, sendo, por isso, adequados para avaliações somativas. Outra crença, segundo a mesma instituição, é de que os métodos qualitativos são mais adequados em avaliações formativas. Essa distinção, contudo, é extremamente simplista, já que as duas abordagens podem ou não satisfazer ao rigor científico. Além disso, faz-se necessário observar que está crescendo o reconhecimento de que todo conjunto de dados - quantitativo ou qualitativo - opera em um contexto social e é afetado, em alguma extensão, pelas percepções e crenças dos investigadores e coletores de dados. Nesse sentido, a definição sobre a metodologia a ser utilizada estará pautada em outros elementos, além da suposta objetividade dos fatos.

Partindo desses pressupostos, a avaliação de ações socioeducativas do Projeto Guri está sendo realizada por meio de uma metodologia qualitativa, que enfatiza o uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: observação estruturada dos documentos relativos ao projeto, entrevistas semiestruturadas com os idealizadores do programa e com os formadores e questionários fechados para os professores, guris e famílias que participaram do projeto.

A metodologia está pautada da seguinte forma:

Universo de análise

Dois pólos do Projeto Guri

- **Amostra:** Alunos, familiares e profissionais que atuam no Projeto Guri.

- **Instrumentos de coleta de dados:** Observação e registro em caderno de campo; entrevistas; recursos audiovisuais; entrevistas, pesquisas bibliográficas, pesquisa documental, consultas a *sites*, etc.

Para isso, serão percorridas as seguintes etapas: Análise do contexto, análise de documentos e registros, pesquisa de campo e sistematização e análise.

5 Considerações finais

Até o momento, foram coletados dados de *sites*, de documentos, e da pesquisa bibliográfica. Todo esse material está sendo analisado e necessita da pesquisa de campo, que ainda não foi realizada, para que se obtenham resultados conclusivos que justifiquem a realização dessa tese.

A título de recorte temporal, serão contempladas na análise, as ações socioeducativas que mais se destacam no Projeto Guri de 2008 até a presente data.

Compreender as dimensões que atingem a educação não formal a partir de ações socioeducativas de um projeto e avaliar seu impacto na vida dos atores envolvidos tem sido uma necessidade cada vez mais recorrente, uma vez que as políticas de inclusão fazem parte da vida de muitos brasileiros. Sendo assim, busca-se nessa tese, cumprir com todos os objetivos propostos a fim de se compreender como essas ações se operam na realidade brasileira.

Referências

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo Arte - Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental.* São Paulo: Ática, 1999.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____*Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.*

GOMES, N. R.; BIAGIONI, Maria Zei; VISCONTI, Márcia. *A criança e a música*. 2ªed. São Paulo: Fermata, 1998.

PFUTZENREUTER, P. A. "Experiências Musicais". *Revista do Professor.* Porto Alegre, CPOEC, vol.15, nº.59, jul./set. 1999. p.5-11.

8285

EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA: PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

THE EDUCATION THE IN MILITARY DICTATORSHIRP OF BRASIL: SCHOLARSHIP ON THE SUBJECT

Maria Cecília Sanches
Doutora em Educação: História, Política e Sociedade –PUC-SP
Docente e coordenadora do curso de
Pedagogia - Uninove

Rosiley Teixeira
Doutora em História da Educação
Brasileira
Docente do curso de Pedagogia -
Uninove
mariacs@uninove.br

Resumo

Esse texto tem por objetivo apresentar um levantamento da produção do conhecimento sobre a educação no regime militar no Brasil, tendo como base um mapeamento da produção científica publicada em periódicos nacionais da área da educação e subárea história da educação. Essa pesquisa foi realizada a partir do desdobramento de alguns dados obtidos com um projeto maior: "O Brado Retumbante", da Universidade Nove de Julho, ao qual se vincula e se relaciona, sobre o citado período da história brasileira. Para tanto, foram a consulta se deu em duas frentes: dos artigos publicados em periódicos nacionais da área da educação e dos artigos publicados em periódicos nacionais da área de história da educação, no período entre 1990 a 2009. A análise dos dados buscou evidenciar os temas, objetivos e conclusões dos artigos referentes a essa época, e apontou que na produção acadêmica há pouco espaço reservado para esse tema, sobretudo na escola, e o que ocorreu, de fato, em seu interior.

Palavras-chave: Ditadura militar. Educação. História da educação.

Abstract

This text aims to present a survey of knowledge production on education during the military regime in Brazil, from a mapping of scientific periodicals published in the national education and subarea history of education. The survey was conducted from the deployment of some data from a larger project: "O Brado Retumbante", of Nove de Julho university, which binds and relates, on the reference period in Brazilian history. The following factors were taken two fronts query: the articles published in national journals of education and published articles in national journals in the field of history of education in the period of 1990 until 2009. Data analysis sought to highlight the issues, objectives and conclusions of articles related to time, and pointed out that within the academic space reserved for just this issue, especially in school and what was actually inside.

Key words: Education. History education. The military dictatorship.

1 Introdução

Esse texto tem por objetivo apresentar um levantamento da produção do conhecimento sobre a educação no regime militar no Brasil, tendo como base um mapeamento da produção científica, publicada em periódicos nacionais da área da educação e subárea história da educação. Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de duas frentes de consulta: os artigos publicados em periódicos nacionais da área da educação e na área de história da educação, no período entre 1990 a 2009.

Entre os objetivos gerais da pesquisa estão contribuir e integrar o conjunto de dados sobre a história da educação brasileira, com a intenção de permitir a atualização constante de informações sobre o tema, bem como disponibilizar resultados para a comunidade acadêmica.

Nesse trabalho, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com os periódicos que foram selecionados a partir do referencial Qualis: uma classificação feita pela Capes dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos, cujo objetivo é atender às necessidades específicas da avaliação da pós-graduação realizada por essa agência. Assim, segue uma escala de análise baseada no cruzamento de dados sobre a circulação de veículos de publicação da produção científica local, nacional e internacional, e sua qualidade (A, B ou C).

O mapeamento dos periódicos *on-line* passou por uma seleção que implicou tomar por base aqueles que possuíam em seu titulo as palavras: educação e história ou historiografia da educação. Os artigos, por sua vez, foram selecionados a partir de seus títulos, conteúdos, palavras-chave ou assuntos definidos na publicação e as palavras-chave relativas ao tema educação e ditadura militar. Portanto, foram analisados apenas os textos que se referiam diretamente ao tema.

Para a apresentação dos resultados, julgamos que seria mais adequado organizá-los em dois blocos: o primeiro, composto pelo levantamento das revistas que tratam, de modo mais amplo, a questão educacional e o segundo, com as revistas e artigos encontrados nos periódicos de história e historiografia da educação.

2 Mapeando a produção em periódicos da educação

De um total de 9041 artigos pesquisados em Qualis A, B e C, apenas cinco foram selecionados, isto é, menos de um por cento do material pesquisado contém artigos de periódicos de expressão nacional na área de educação que abordam temas relativos à educação no período do regime de ditadura militar no Brasil. Os cinco artigos possuem data de publicação entre 1992 (revista Proposições) a 2009 (Educação em Questão).

Os temas dos artigos selecionados tratam de trabalhos sobre a repercussão da ditadura militar na retirada e no retorno da disciplina de Filosofia no ensino de 2º grau, nas políticas públicas, no discurso político sobre educação brasileira, sobre o magistério público e sobre experiências na gestão escolar.

Na Revista "Educação em Questão", editada desde 1987, por iniciativa de professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foi selecionado um único artigo: *Cadernos escolares: revelando a doutrinação da infância pelo regime militar – 1964-1985,* de António Gomes Ferreira.

Segundo o autor, o caderno escolar tem sido considerado como uma das fontes mais profícuas para a compreensão da constituição do currículo, bem como para o estudo da transmissão das ideologias e valores na escola. Durante o Regime Militar, o governo brasileiro incluiu no currículo escolar, em caráter obrigatório, a Educação Moral e Cívica, como disciplina e como prática educativa. O estudo de Ferreira (1999) objetivou analisar os registros contidos em trinta e seis cadernos de dois alunos do ensino primário, de uma escola confessional, produzidos de 1966 a 1972. A análise incidiu sobre os conteúdos relacionados à veiculação da ideologia do regime e sobre o modo como foram trabalhados. Constatou-se que, apesar dos cadernos terem sido produzidos em um período de transição de um currículo para outro, eles expressam a intencionalidade ideológica dos conteúdos transmitidos, porém, silenciam sobre muitos outros aspectos.

Outro artigo foi selecionado no Cadernos Cedes, periódico de publicações periódicas do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Unicamp, de caráter temático, dirigidas a profissionais e pesquisadores da área educacional com o propósito de abordar questões que se colocam como atuais e significativas nesse campo de atuação. São editados desde 1980, mantendo de três a seis novos títulos por ano.

O texto é intitulado *Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário,* de José Willington Germano(2008), que procura explicitar o discurso político autoritário sobre a educação no Brasil e sua materialização em políticas educacionais pós-1964. Embora tenha como objetivo focalizar o período que se inaugura com o golpe civil/militar de 1964, recua no tempo histórico, até os anos de 1930. Isso evidenciou o processo de constituição de um imaginário social instituinte, no tocante ao papel das Forças Armadas, em particular do Exército, para o desenvolvimento do país. Ao longo do tempo, foi se plasmando um pensamento militar, ancorado no tema *ordem e progresso,* sobre a sociedade brasileira e acerca do Estado, necessário para desenvolver o país, e a educação

requerida para dar sustentáculo ao projeto de nação almejado pelos "homens de farda". Observa-se que as intervenções militares na política efetuadas a partir do Estado Novo (1937-1945) tiveram caráter conservador e salvacionista, ganhando relevo no âmbito militar, de 1937 a 1964, a ideia do Exército como educador do povo, para além dos quartéis.

A revista "Educação Unisinos" é uma publicação científica que dá continuidade à Revista "Estudos Leopoldenses – Série Educação", fundada em 1997 e publica artigos nacionais e internacionais, originais e inéditos, oriundos de pesquisas que concorram para a qualificação da produção do conhecimento do campo da Educação e áreas afins. Sua periodicidade é quadrimestral. Nela encontramos, também, um único artigo, conforme segue.

A Profa. Dra em Educação, Beatriz T. Daudt Fischer, docente e pesquisadora na área de História da Educação, investiga temáticas relacionadas à história das instituições, memória, trajetórias docentes e discentes. Seu texto, "Golpe militar, Brasil, 1964: o magistério gaúcho nos jornais", foi submetido à revista em 2006 e tinha como objetivo central responder algumas questões como: O que diziam os jornais acerca do magistério no período que precedeu o golpe militar em 1964? E que discursos passaram a aflorar neles no tempo imediatamente seguinte?

Assim, a autora recorre à investigação de três importantes periódicos gaúchos da época: Correio do Povo, Última Hora e Zero Hora, analisando editoriais, reportagens e demais matérias jornalísticas que tiveram como foco o professorado.

Fisher (2006) aponta que nos meses anteriores ao golpe de 1964, acontecimentos discursivos anunciavam rupturas e transformações estruturais na sociedade brasileira. Especial destaque receberam campanhas de alfabetização de adultos, inspiradas no Método Paulo Freire. Movimentos diversos se desdobraram, às vezes anarquicamente. Aconteceu o golpe. Redes de poder que antes tinham feito emergir forças contrárias ao estabelecido agora não encontravam condições de existência. Percebe-se a edificação de "um modo de ser da ordem". A análise dos dados permite apontar que todo regime de verdade vem conectado a um sistema de poder que o produz e o sustenta. Destaca que ainda que nas camadas submersas (FOUCAULT, 1987) possam estar germinando futuras rupturas (no final da década de 1970 e início de 1980, por exemplo, o movimento de professores no solo gaúcho reiniciou sua história de lutas de forma marcante), nesse tempo pós-golpe, as práticas contestatórias paralisaram. E, nesse contexto, aquele antigo quadro – onde sempre esteve traçada a pauta que a mestra deveria seguir –voltou a tomar seu lugar de destaque, na ocasião, porém, com discursos que argumentavam em favor de reformas no sistema educacional da nação. Alguns mecanismos de controle se tornam mais racionais e sofisticados quanto mais se fazem reconhecidos. Assim, na medida em que aumenta a capacidade de indignação de professores diante de fatos antes aceitos com naturalidade, surge o discurso da modernização, ao qual o magistério parece aderir até mesmo com entusiasmo num primeiro momento, já que faz renascer a esperança do novo. Verdades inventadas proliferam.

O texto é finalizado com uma questão: quarenta anos depois, cabe talvez perguntar: que outros golpes, de caráter simbólico ou não, o magistério continuou (e continua) sofrendo, não só no sul do Brasil, como nos demais rincões desse país?

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. O único artigo sobre o tema encontrado nesse periódico foi escrito em 1992, por Santos Filho: "O recente processo de descentralização e de gestão democrática da Educação no Brasil."

O autor escreve que a sociedade brasileira estaria iniciando um novo período histórico. Diferentemente da história brasileira anterior, na situação atual, escreve o autor, há uma busca de uma descentralização política, democrática e participativa mais condizente com as aspirações das bases da sociedade. Isso, porém, não significa que nos 25 anos anteriores não tenha havido alguma tentativa de descentralização. A diferença é que, na situação atual, busca-se uma descentralização política, democrática e participativa mais condizente com as aspirações das bases e menos autoritária e tecnocrática, como a vigente no período anterior.

Para construir seu texto, apresenta, inicialmente, uma breve análise de algumas políticas descentralizadoras implementadas pelo regime militar instaurado em 1964 e discute fatos relevantes relacionados à resistência da sociedade civil ao autoritarismo do Estado e à luta pela democratização e organização da sociedade civil no final da década de 1970. Em seguida analisa algumas novas experiências de gestão democrática de escolas públicas iniciadas nos anos 1970 e 1980. Finalmente, discute a virada do pêndulo para a descentralização e administração da escola pública nas novas Constituições Federal e Estaduais e no Projeto da nova Lei de Educação Nacional.

O autor destaca que ainda durante a década de 1970, tornaram-se famosas três experiências de gestão democrática e participativa da escola em três municípios de Estados diferentes: Piracicaba, em São Paulo; Boa Esperança,no Espírito Santo, e Lages, em Santa Catarina.

A descentralização do sistema educacional e a autonomia da escola, que desembocarem na gestão democrática da instituição escolar, poderão contribuir para se superar o histórico autoritarismo reinante no interior de nossas escolas e para se implantar valores autenticamente democráticos nas novas gerações de brasileiros que passarem pela escola.

A Revista Pro-Posições é uma publicação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fundada em 1990, e tem como objetivo divulgar a produção acadêmica na área da Educação. Publica artigos inéditos e/ou traduzidos, ensaios, resenhas, documentos e textos oriundos de publicações fora de catálogo. Nasceu e se mantém como uma revista de editoria da FE - Unicamp, e, como tal, expressa a investigação, os debates e a produção da área de Educação, buscando atender aos critérios de alcance e de abrangência que superem qualquer traço de endogenia. Entre suas publicações, foi selecionado o artigo "O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós 64", de Renê Trentin Silveira.

O objetivo do autor, nesse texto, é desvelar as justificativas que levaram à retirada e posterior retorno da disciplina de Filosofia no ensino médio. Dentro do contexto pós 64, Silveira (1994) recupera alguns dos fatores políticos, econômicos e ideológicos que alteraram significativamente o sistema de ensino nacional, para compreender o caso particular da Filosofia. Nesse sentido e sob o entendimento de que a educação deveria convergir para o objetivo maior da acumulação de capital, a Filosofia e as outras disciplinas humanísticas pouco poderiam contribuir. Ao investigar os acordos firmados entre o MEC e agências de desenvolvimento internacional, ressalta que tinham por meta adequar o sistema de ensino às exigências do modelo econômico, político e ideológico adotado. Esses acordos foram, então, efetivados por meio da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, expressa na a Lei 5692/71.

A profissionalização compulsória do ensino médio, com vistas a atender às necessidades do desenvolvimento econômico e, além disso, a inclusão nos currículos de disciplinas como a Educação Moral e Cívica, de caráter doutrinário, por um lado, e, por outro, a exclusão da Filosofia, entre outras matérias humanísticas, iam ao encontro dos objetivos dos acordos entre o MEC e as Agências Internacionais de desenvolvimento.

Destarte, a eliminação da disciplina fazia parte de um amplo conjunto de medidas que visavam adequar os sistemas de ensino às novas exigências do panorama político e econômico pós-64, que incluíam uma formação profissionalizante básica para atender às demandas de mão de obra dócil e barata das indústrias e uma formação moral e cívica que garantisse coesão social, segundo os princípios da doutrina de desenvolvimento buscada. Nesse cenário, a Filosofia não se adequava, já que poderia incitar a ocorrência de um pensamento mais crítico.

A retirada da Filosofia do ensino médio no contexto pós-64 deve ser entendida como parte de um conjunto de medidas realizadas pelo Estado de Segurança Nacional visando adequar o sistema de ensino ao modelo econômico, político e ideológico adotado. O retorno da disciplina no início dos anos 80 foi, ao mesmo tempo, uma conquista do movimento que reivindicava este retorno e um instrumento de legitimação do Estado.

Em meio a escassez de produção sobre o tema, dois trabalhos apresentam indícios de que dentro do próprio regime militar ocorreria o nascimento de futuras rupturas: o trabalho de Fisher, (2006) que aponta as campanhas de alfabetização de adultos, inspiradas no Método Paulo Freire, e Santos Filho, que destacou que ainda durante a década de 1970 tornaram-se famosas três experiências de gestão democrática e participativa da escola em três municípios de Estados diferentes: Piracicaba, em São Paulo; Boa Esperança,no Espírito Santo; e Lages, em Santa Catarina.

Ainda hoje, pouco se sabe a respeito da contribuição dessas e outras práticas de caráter mais democrático na área educacional, que surgiram no interior do regime de ditadura. Poucos estudos existem a respeito desse período obscuro de nossa história.

Na produção acadêmica, há pouco espaço reservado sobre esse assunto, sobretudo na escola e o que ocorreu, de fato, em seu interior. Fica aqui registrada a necessidade de maiores pesquisas sobre esse período.

3 Mapeando a produção em periódicos de historia da educação

Em meio as 449 revistas classificadas entre Qualis (A, B, C), foram encontrados 6 periódicos cujo tema era história da educação e destes foram analisados apenas os artigos que refiriam diretamente à educação militar no Brasil.

A principio, pelo fato da pesquisa incluir o período, 1990 a 2009, esperava-se encontrar um número expressivo de artigos, o que não aconteceu. No entanto, cabe lembrar que essa foi uma varredura via internet na qual se procurou, no Google acadêmico e Scielo, identificar artigos publicados em revistas cujo título remetia a história e ou historiografia da educação, ou ainda revistas que possuíam esses artigos, não significando que outras revistas não existam. Assim, estaremos nesse segundo bloco apresentado às revistas, artigos e seus autores.

Um dos periódicos identificados, Revista Brasileira de História da Educação, criada em 2001 pela Sociedade Brasileira de História da Educação, entidade

sem fim lucrativos, congrega pesquisadores ou docentes brasileiros em história da educação e que se propõe a divulgar a produção nacional e internacional da área. A revista é publicada pela autores associados e possui também publicação *online*. Das 22 edições visitadas, encontrou-se apenas um artigo destinado a discussão sobre a educação no regime militar.

O artigo de Letícia Carneiro Aguiar (2009), publicado na revista Brasileira de História da Educação, "A política educacional catarinense no projeto desenvolvimentista modernizador da década de 1960", tem por objetivo discutir, conforme a autora, alguns aspectos da política educacional proposta pelo governo catarinense na década de 1960, que revelam, em sua gênese, um projeto desenvolvimentista pensado com base em uma visão economicista e tais pressupostos ficam claros a partir da análise dos objetivos e as funções atribuídas ao setor educacional.

Esse estudo, caracteriza-se como uma pesquisa documental centrada na análise Leis do Sistema Estadual de Ensino; Plano Estadual de Educação; Planos, Programas e Mensagens de Governo, bem como documentos de instituições e intelectuais diretamente envolvidos no processo de proposição de políticas públicas.

Cabe salientar que Aguiar é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e em seu doutoramento estudou o curso de pedagogia em Santa Catarina nos anos 1960.

No periódico, Cadernos de História da Educação foram encontrados três artigos. A revista, criada em 2002, é uma publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, se propõe a publicar resultados de pesquisa de pesquisadores e instituições nacionais e estrangeiras, de modo a se promover o intercâmbio da produção ligada à temática da História e Historiografia da Educação.

O primeiro artigo selecionado na revista Cadernos de História da Educação foi publicado no número 6, da revista, em 2007 por Wolney Honório Filho e Camila Aparecida de Campos, intitulado "Centro de formação de professores primários de catalão e suas relações com o regime militar: Catalão-Go, 1965-1983", discute a criação do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e que, conforme autores, esteve diretamente ligado à formação de professores para atender, na época, a uma demanda reprimida de profissionais da educação, especialmente em Goiás e Tocantins

Wolney Honório Filho possui pós-doutoramento em Educação pela PUC do Rio Grande do Sul e doutorado pela PUC São Paulo e é Professor da Universidade Federal de Goiás, possui como preocupação central a história da formação docente, Camila Aparecida de Campos, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, por sua vez, tem seu interesse de pesquisa voltado para os temas educação de jovens e adultos, educação profissional e currículo.

O segundo texto, do Cadernos de História da Educação em 2010, "A pedagogia tecnicista no contexto do golpe militar de 1964: projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961- 1972)", de autoria de Décio Gatti Júnior (2010), tem como foco o estudo sobre a pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964, para tanto analisa o projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES).

Décio Gatti Júnior, doutor em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, autor de diversos livros em história da educação, é Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e suas discussões e interesses de pesquisa centram-se em temas, tais como História das Instituições Educacionais, História das Disciplinas Escolares, Ensino de História e Livro Didático.

O terceiro texto da Revista Cadernos de História da Educação, foi publicado em 2009 com o título "Educação, progresso e obediência : formação de professores para o sertão das minas gerais em meados do século XX", e é de autoria do Professor Doutor José Pereira Peixoto Filho e do Mestre Wilney Fernando Silva, ambos professores da Universidade Federal de Itauna.

O trabalho de Peixoto Filho e Silva (2009) consiste em um estudo sobre a Escola Normal de Porteirinha, localizada no norte de Minas Gerais, cujo foi analisar a política de formação de professores na referida escola, no período compreendido de 1968 a 1971. Teve como base análise de documentos como: currículos implementados no período, livro de ponto de professores, biografias, diplomas, regimento interno, resoluções, leis e decretos. Após análise de documental, os autores concluem que os componentes político curriculares da Escola Normal concretizavam os princípios ideológicos da ditadura militar.

O quinto texto, que discute educação na ditadura militar, foi encontrado na Revista HISTEDBR *on-line*, que é uma publicação eletrônica do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Com periodicidade trimestral, a revista publica artigos resultantes de pesquisa ou de reflexão acadêmica, estudos analíticos e resenhas na área de história da educação.

O artigo de Amarilio Ferreira Junior busca estabelecer a relação existente entre a obra de José Maria Paiva que trata sobre a colonização e catequese e a conjuntura política brasileira da década de 1970. A obra de Paiva é analisada como uma produção intelectual que ocorreu em pleno regime militar, via teologia da

libertação, e que defendia ideologicamente aqueles que foram "oprimidos" pelo "estamento dominante" durante o Brasil Colonial e o fez pautando-se sob o ponto de vista marxista. Cabe ressaltar que apenas um dos autores tem como foco de estudos a Ditadura Militar, tanto em seu trabalho de doutoramento quanto em seus projetos de pesquisa.

Dos vários artigos pesquisados em diferentes revistas, embora muitos fossem datados no período da ditadura militar, notou-se que as discussões e temas não tratavam da relação educação e ditadura militar, pois iniciavam antes e terminavam no período do regime militar, sem citá-lo.

As discussões desses trabalhos circulam em torno de memórias de formação e ou histórias de instituições escolares cujo foco central é a cultura escolar. Um bom exemplo pode ser encontrado no trabalho de Sandra Cristina Fagundes de Lima, publicado nos Cadernos de História da Educação em 2010, que estuda o grupo escolar Coronel Carneiro de Lima de 1946 a 1971 sem citar o regime militar. Seu trabalho é uma análise dos aspectos internos da escola que, segundo a autora, buscou "[…] apreender os principais aspectos que caracterizaram esta escola[…]" e levantou a quantidade de alunos, os turnos de funcionamento e a sua relação com a cidade, utilizando-se jornais, revistas, atas do legislativo e documentos escolares, tais como diários de classe, fichas de matrícula e boletins dos alunos.

Em todo o texto, o contexto histórico da época não aparece, pois o que interessa no estudo é apenas a escola. Nesse âmbito, seria como se a escola existisse aquém desse contexto. A questão que se coloca é: esse é um problema dos estudos culturais que ao centrar o olhar no singular esquecem-se do geral? Como é sabido, essa é uma pergunta que não se responde com a análise de apenas um trabalho, mas que, por certo, abre novas possibilidades de pesquisa.

4 Considerações finais

Ao se atentar para o estudo da educação no regime militar, deve-se ter em conta não só as continuidades, mas sobretudo as rupturas ao longo de sua existência. Esse processo envolve a necessidade de identificar possíveis deslocamentos ou mudança de ênfase ou mesmo de direção política e econômica e, em consequência, na política educacional no período, pois foram esses que levaram aos movimentos de contestação e resistência da época.

É sabido que os estudos sobre a educação no Brasil ganharam força a partir dos anos 1970, com a da criação dos programas de pós-graduação, e têm sido alvo de reflexões profundas. Tais estudos tomam por base não apenas as questões internas a educação, mas, sobretudo prevê uma revisão da sociedade historicamente estabelecida. Nessas análises, embora a questão educacional esteja em pauta, destaca-se que os estudos recaem, em sua maioria, no período republicano dos anos 1930 e 1950 ou alguns novos estudos envolvendo a chamada nova República (1985 – 1990), mas em se tratando do período pós-1964, ainda são parcos.

É evidente que o conjunto de estudos até aqui realizados, dispersos em teses, dissertações e artigos, não é, e nem poderia ser, homogêneo, mas é certo também que poderia, se fosse pautado em estudos de períodos anteriores e posteriores ao regime militar por meio de contribuições várias, permitindo, assim, sua compreensão. Este, como qualquer outro, não se deu de modo isolado, suas bases foram construídas em regimes anteriores e permanecem como já indicado ainda hoje .

Portanto, novos estudos acerca da educação no período comportam diferentes graus de elaboração, bem como poderão propiciar distintas interpretações, o que, por sua vez, suscitariam novos debates.

Assim que, ao se analisar o estado, por meio das políticas educacionais, valoriza-se, também, a sociedade civil organizada. Ao se criticar a teoria do capital humano, amplamente defendida e implementada na educação do período, faz-se a análise do pensamento educacional brasileiro.

Por fim, para os dias atuais é de fundamental importância estudos sobre o projeto educacional em curso no denominado estado de segurança nacional, notadamente como ele foi sendo tecido, pensado , executado ao longo das diferentes conjunturas; quais foram as ideologias que o embasaram. O não enfrentamento ou mesmo o apagamento desse período é negar a existência de uma educação de cunho popular, os antagonismos de classe, a existência de desigualdades sociais, políticas e educacionais, ou seja, é negar os aspectos de resistência a um regime totalitário.

Referências

AGUIAR, L. C. A política educacional catarinense no projeto desenvolvimentista modernizador da década de 1960. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, p. n.21, 145-175, 2009.

FERREIRA, A.G. *Educação em questão* v. 36, n. 22, set./dez. 2009.

FISHER, B.T.D. Golpe militar, Brasil, 1964: o magistério gaúcho nos jornais. *Educação Unisinos. v.*10, n.3, p. 201-208,setembro/dezembro 2006.

FISHER, N.B. (Org.). Política de pós-graduação e pesquisa em educação. *Cadernos ANPEd*,nova fase, Porto Alegre, n. 3, 1994.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 1987.

GATTI JR, D. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972). *Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)*, v. 9, n.1, p. 45-63, 2010.

GERMANO, J.W. *Ordem e progresso:* o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008

HONÓRIO FILHO, W. ; CAMPOS, C. A. O centro de formação de professores primários de Catalão e suas relações com o regime militar: Catalão-GO, 1965-1983. *Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)*, v. 6, p. 221-235, 2007.

PEIXOTO FILHO, J. P. ; SILVA, W. F. Educação, progresso, e obediência: a formação do professo para o sertão das Minas Gerais em meados do século XX. *Cadernos de História da Educação*, v. 8, p. 173/1-186, 2009

SANTOS FILHO, J.C. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* v. 73, n.174, 1992.

SILVEIRA, R.T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós 64. *Pro-posiçoes.* v. 5, n.3 (15) Novembro 1994.

VIZENTINI, P.F. *A política externa do regime militar brasileiro.* Porto Alegre: Editora da UFRGS. 1998.

WARDE, M. *Contribuições da História para a Educação. Em aberto.* Brasília, INEP, ano 9, nº 47, p. 3-11, jul/set.1990.

7650

ESPAÇO EDUCATIVO NÃO-FORMAL: O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA EM PAUTA

NON-FORMAL EUCATIONAL SPACE: THE CORE OF LEGAL PRACTICE IN TARIFF

Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Doutoranda em educação pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE
Docente nos cursos de Psicologia e Pedagogia da mesma instituição
ligia@uninove.br

Resumo

Esse texto aborda o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) como espaço institucional educativo não-formal e sua contribuição na formação acadêmica do futuro advogado. A expressão espaço não-formal é utilizada para descrever locais, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. Como instrumento metodológico, recorremos à pesquisa teórico-bibliográfica e à pesquisa de campo. O cenário do estudo foi o NPJ de uma Universidade privada localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Para conhecermos como o trabalho é realizado nesse espaço e como contribui na formação acadêmica dos discentes, utilizamos entrevista do tipo semiestruturada com o coordenador do Núcleo e com seis alunos estagiários. Como referencial teórico, utilizamos autores que se debruçam sobre a temática educação não formal. Os resultados parciais da coleta de informações da pesquisa citada mostram que o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) torna-se um espaço educativo não-formal, pois a aprendizagem ocorre na relação com os outros, alunos, professores e assistidos, na troca de experiência, na busca da aprendizagem necessária para solucionar determinado caso. Além disso, proporciona o exercício da cidadania, uma vez que os alunos vivenciam situações culturais e sociais diversas na relação que estabelecem com a pessoa a qual atendem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Espaço educativo não formal. Núcleo de práticas jurídicas.

Abstract

This text addresses the core of legal practice (NPJ) as non-formal educational institutional space and their contributions to the academic training of future lawyer. Theexpression non formal space is used to describe different local school, where it is possible to develop educational activities. As a methodological instrument gives the theoretical research and bibliographic field search. The scenario of the study was the NPJ of a privateUniversity located in the East zone of São Paulo city. To know how work gets done in this space and as contributes to the education of learners we use interview of type structured way with the Coordinator of the core and with 6 students interns. As a theoretical reference, we use authors who flourished about the thematic non-formal education. The partial results of the search information gathering quoted show thatNPJ) becomes a non-formal educational space, because theoccurs in relationship with others, students, teachers and assisted, in the exchange of experience, in the pursuit of learning required to solve a given case. In addition, it provides the exercise of citizenship as students experience cultural and social situations inseveral establishing relationship with the person you meet.

Key words: Learning. Non-formal educational space. Nucleus of legal practices.

1 Introdução

Atualmente muitas pesquisas sobre espaços educativos não-formais são realizadas, porém o número de trabalhos existentes ainda é inexpressivo. A expressão espaço não-formal é utilizada para descrever locais, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. Segundo Jacobucci (2008), espaços não-formais podem ser instituições e não-instituições. Na categoria que a autora denomina "instituições" estão incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem uma equipe técnica responsável pelas atividades oferecidas, a saber: os Museus, os Centros de Ciências, os Parques Ecológicos, os Parques Zoobotânicos, os Jardins Botânicos, os Planetários, os Institutos de Pesquisa, os Aquários, os Zoológicos, as Bibliotecas, entre outros.

Na categoria "não-instituições", a autora elenca os ambientes naturais ou urbanos que não possuem estrutura institucional, mas que permitem a realização de práticas educativas, são eles: teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, entre outros. Assim, segundo a autora, pode-se dizer que os "[…] espaços formais de Educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados". (JACOBUCCI, 2008, p. 57). O quadro abaixo sintetiza a ideia da autora.

Espaço formal → espaço escolar → Instituição de educação básica e ensino superior
Espaça não-formal → espaço não-escolar → instituições → Museus, Centro de Ciência, Parques → não-instituições → Praça, praia, rua

Fonte: Daniela Franco Carvalho Jacobucci (2008).

Nesse texto, procuramos discutir o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) como espaço não-formal institucional, uma vez que possui uma equipe de advogados assessorando as atividades realizadas pelos alunos estagiários e de que forma esse ambiente contribui na formação acadêmica do futuro advogado. Além disso, apontamos a relação existente entre educação formal e não-formal ocorrida nesse espaço. Para tal, trilhamos o seguinte caminho: inicialmente, fizemos a distinção entre educação formal e não-formal sob a ótica de diferentes autores, em seguida apresentamos como funciona o Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade pesquisada e, por último, como esse espaço proporciona a formação acadêmica dos futuros advogados.

2 Educação formal e não-formal

Sabemos que a educação pode ocorrer em diferentes espaços e que a aprendizagem se dá nas relações que os indivíduos estabelecem com o meio social no qual estão inseridos. Nesse sentido, além da escola, a educação acontece nas relações familiares, mediadas por conversas, jogos, brincadeiras, no contato com os programas de televisão e nos diferentes espaços públicos, tais como bibliotecas, museus, parques, shoppings centers, cinema, teatro, rua, entre outros.

Dessa forma, os educadores não são apenas os professores das escolas formais, mas também os familiares, os amigos, os atores dos filmes e das novelas, os colegas de trabalho, os vizinhos e demais personagens. Portanto, qual a diferença entre educação formal e educação não-formal?

Para Afonso (1989), a educação formal segue uma determinada sequência e é proporcionada somente pelas escolas. Já a educação não-formal, embora também possua determinada estrutura e organização e também ofereça certificação, mesmo que não seja obrigatória, diverge da educação formal por não fixar tempo e local para acontecer, além de flexibilizar e adaptar os conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Segundo Gohn (2006), a educação formal é aquela desenvolvida nas instituições escolares regulamentadas por leis e organizadas de acordo com diretrizes nacionais. Possuem conteúdos pré-estabelecidos ensinados por professores em ambientes que têm normas e padrões de comportamento. Objetiva a transmissão do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de habilidades e competências, requer local específico e tempo, além de exigir pessoas capacitadas e especializadas, organização curricular, disciplina e atividades sistematizadas. Como resultado, espera-se que ocorra aprendizagem efetiva e que ofereça certificação e titulação para que os indivíduos possam continuar seus estudos. Na educação formal, as metodologias são estabelecidas, a priori, de acordo com os conteúdos determinados pelas leis educacionais. No caso das Universidades está ancorada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Trilla (2008, p. 33) define educação formal como o "[…] sistema educacional" altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade".

Para Libâneo (2005, p. 88) "[…] Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. […]"

No entanto, o autor salienta que pode existir educação formal em espaços não-convencionais, desde que haja intencionalidade, sistematicidade, pois para ele onde há ensino, há educação formal. Para reforçar seu raciocínio, cita, como exemplo, a educação de adultos, a

educação sindical, a educação profissional ocorrida fora da instituição escolar, mas com atributos que caracterizam um trabalho didático-pedagógico.

Vimos, portanto, que a intencionalidade, as regras, o currículo organizado, o local determinado, o professor especializado formam a base da educação formal. Ela é estabelecida por regras legais que poderão ser substituídas, segundo critérios dos órgãos educacionais competentes.

A educação não-formal, foco dessa pesquisa, tem conquistado espaço de discussões cada vez mais importantes no cenário educacional. Trata-se de um campo em construção que cresceu, porém, timidamente, no início desse milênio e que ainda carece de pesquisas acadêmicas realizadas sobre esse tema.

A escola não é o único espaço de formação e de aprendizagem, outros núcleos não- formais da sociedade civil e de entidades do Terceiro Setor ganham destaque no que se refere ao processo ensino/aprendizagem.

Para Afonso (1989), compreender a educação não-formal leva à necessidade de conhecer a comunidade em que se vai atuar, pois para que se possa valorizar a cultura das pessoas, faz-se necessário reconhecer as necessidades e anseios do grupo. Dessa forma, favorecemos a participação, a solidariedade e a socialização dos educandos. Complementa ressaltando que o caráter voluntário da educação não-formal surge como elemento mobilizador, apontando a disposição de participação existente em cada um.

Algumas características tornam-se necessárias nos espaços de educação não-formal para que se atinjam os objetivos propostos pelo autor, são elas: ter caráter voluntário, promover a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento, preocupar-se com a mudança social, favorecer a participação, ter espaços pouco formalizados e pouco hierarquizados, proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento e ter formas de participação descentralizadas.

Ghanem e Trilla (2008, p.33) definem educação não-formal como: "[…] toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem e subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis […]"

Para esse autor, a educação não-formal se utiliza de diferentes metodologias, até mesmo aquelas em desuso na educação formal. Isso ocorre porque ela não tem que se submeter a regras impostas pelo sistema educacional, tais como currículo padronizado e imposto, normas legais vinculadas ao calendário escolar e à titulação dos professores, caráter não-obrigatório que permite a utilização de métodos e recursos que estejam de acordo com a realidade em que se opera.

Para Libâneo (2005, p. 89), a educação não-formal engloba "[…]aquelas atividades com maior caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas […]" Cita, como exemplo, os movimentos sociais organizados no campo e na cidade, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer, tais como museus, cinemas, praças, áreas de recreação, entre outros. Salienta que as atividades extracurriculares que promovem conhecimento proporcionado pela escola se encaixam na educação não-formal e estão vinculadas à educação formal.

Para Gohn (2006), a educação não-formal é aquela que se aprende no cotidiano, com os "outros", pela experiência e em espaços de ação coletivos fora da escola, em locais informais onde há processos de interação e intencionalidade na ação, na participação, na aprendizagem e na transmissão e troca de saberes. A educação não-formal abre possibilidades de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais.

Em obra recente, publicada em 2010 pela editora Cortez, a autora complementa o conceito de educação não-formal e a conceitua como:

> […] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p. 33)

Gohn deixa claro que a educação não-formal, de forma alguma, substitui ou compete com a educação formal. Pelo contrário, ela complementa a educação formal, uma vez que tem a possibilidade de articular escola e comunidade com programações e atividades específicas.

A educação formal e não-formal, têm caráter intencional e objetivam promover o desenvolvimento e a socialização das pessoas. Portanto, são responsáveis por oferecer condições para que todos os indivíduos possam desenvolver suas potencialidades e que sejam capazes de responder aos desafios colocados pela realidade.

Vimos, portanto, que os autores citados definem educação não-formal como intencional, onde os "outros" têm papel fundamental no processo de aprendizagem, as regras são estipuladas de acordo com o contexto e os

conteúdos são ensinados respeitando os limites e as dificuldades dos envolvidos. Por meio dela, vivenciando os fatos que ocorrem ao seu redor, os discentes vão construindo a cidadania e seu processo educativo ocorre à medida que eles devem se adequar aos interesses e às necessidades dos demais. Além disso, a educação não-formal fortalece o exercício da cidadania, pois está pautada na igualdade, no respeito e na justiça social.

Nesse aspecto, entendemos que o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) como espaço de educação não-formal cumpre um papel importante na melhoria da qualidade de ensino e na formação acadêmica, pois ao inserir a Universidade nos problemas comunitários possibilita o surgimento de novas aprendizagens e de novas pesquisas. Assim, a formação acadêmica será ancorada também em problemas concretos enfrentados no cotidiano e que fazem parte da realidade do Brasil. Isso favorece a articulação entre teoria e prática, binômio fundamental na formação do aluno, além de possibilitar que os discentes exercitem a cidadania e incorporem, nessa relação, as aprendizagens que resultaram dos interesses e das necessidades de todos.

A participação dos universitários no NPJ visa mobilizar diferentes setores da sociedade em beneficio das pessoas, pois eles desenvolvem ações participativas e sentem-se estimulados a produzir projetos coletivos. Com isso, busca-se a melhoria das condições de vida dessas pessoas, além de favorecer a troca de conhecimentos com os indivíduos que se apropriam dos Núcleos.

Nesse sentido, por meio do trabalho realizado no NPJ, via educação não-formal, alguns objetivos definidos por Gohn (2010) poderão ser alcançados, a saber, educação para cidadania, que engloba: educação para justiça social; educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); educação para liberdade; educação para igualdade e diversidade cultural; Educação para democracia; educação contra toda e qualquer forma de discriminação; educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

A educação não-formal, via NPJ, desenvolvida com as comunidades carentes socioeconomicamente deve possibilitar processos de inclusão social à medida que resgata a cultura dos participantes. Também reforça processos de aprendizagem, uma vez que os discentes realizam atividades que, muitas vezes, não foram discutidas no currículo da educação formal ou, se discutidas, foram mal apreendidas pelos educandos.

Além disso, a comunidade atendida reflete sobre o papel da Universidade, percebendo que sua responsabilidade não se esgota apenas ao proporcionar o ensino e a pesquisa aos alunos, mas que ela assume o compromisso social com ela [comunidade] por meio das ações realizadas a fim de minimizar os problemas enfrentados.

3 O Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade pesquisada

Fizemos nossa pesquisa em uma Universidade privada, localizada na zona leste da cidade de São Paulo. O curso de Direito tem duração de cinco anos, portanto, é composto por 10 semestres letivos e é oferecido nos quatro campi da Universidade pesquisada. Ao ingressar no 7º semestre até o término do curso, os discentes passam a cursar a disciplina "Prática Jurídica".

O Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) surgiu por uma determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que acrescentou no currículo dos cursos de Direito a obrigatoriedade de assistência jurídica às comunidades carentes.

Nessa Universidade, o NPJ iniciou em 2003, disponibilizando serviços jurídicos gratuitos à população desfavorecida social e economicamente, quando os 50 alunos das primeiras turmas do curso de Direito cursavam o 7º semestre. Nessa época foram atendidas 300 causas. Com o passar do tempo, o NPJ sofreu modificações para melhor se adequar às especificidades do curso, sempre visando a melhoria dos atendimentos à população.

O NPJ é composto por diferentes atividades, a saber: serviço de assistência jurídica, cursos, eventos e audiências. Apenas alguns alunos trabalham no Núcleo, pois eles têm de disponibilizar uma tarde na semana, das 13:00 às 18:00h para atendimento à população, visitas ao fórum e análise de processos. Essa atividade é chamada de prática jurídica real, uma vez que o aluno estará em contato direto com o assistido.

Os alunos que, por motivos diversos, não podem participar da prática jurídica real, participam da prática jurídica simulada onde, normalmente, são apresentados estudos de caso para que o discente analise e resolva com base na legislação. O professor avalia se o procedimento adotado foi apropriado para a resolução do problema apresentado e faz as discussões pertinentes.

Os estudantes que participam da prática jurídica real são estagiários que podem ser bolsistas ou voluntários. Os bolsistas devem estagiar diariamente e os voluntários uma vez por semana, a escolher.

O núcleo é composto por nove advogados, sete especialistas em direito civil e dois em direito penal. Esses advogados são professores da instituição e para atuar foi necessário comprovar cinco anos de experiência prática.

Segundo o coordenador do NPJ, a população atendida deverá se adequar aos seguintes requisitos: renda máxima de três salários (R$1530,00), local de residência próximo à Universidade e à natureza da causa, ou seja, nenhuma Universidade, por determinação da OAB, poderá atender causa trabalhista.

O Núcleo de Práticas Jurídicas dessa Universidade funciona com autorização da OAB e possui convênio com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo e com o Poder Judiciário.

4 O Núcleo de Práticas Jurídicas como espaço educativo não-formal

Conforme relatado anteriormente, para coletar os dados dessa pesquisa, utilizamos entrevista semiestruturada com seis alunos estagiários. Portanto, são esses sujeitos que vão delimitar, por meio de suas falas, aquilo que vem a se constituir o nosso objeto de pesquisa. Apresentamos, a seguir, os resultados de nossa pesquisa.

Todos os sujeitos entrevistados trabalham no núcleo uma vez por semana, com carga horária de 4h, e não recebem nada por isso, pois são estagiários voluntários. Eles, necessariamente, têm de cumprir o estágio na própria Universidade, ou em prática simulada que acontece aos sábados ou em prática real que ocorre no NPJ durante a semana. Mesmo quem já trabalha em escritório de advocacia deve cumprir horas na Universidade.

Segundo o coordenador do núcleo, essa obrigatoriedade ocorre, pois são raros os escritórios de advocacia que permitem que os estagiários elaborem uma peça ou petição, sendo esta uma das exigências primordiais no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Apenas um estagiário trabalha em escritório de advocacia. Um dado importante que notamos é que cinco dos seis entrevistados começaram a trabalhar no NPJ quando iniciaram o 7º semestre de Direito, continuam até o momento, portanto há um ano e meio, e pretendem permanecer até o término do curso. Esses alunos poderiam fazer o estágio simulado em sala de aula, mas deram preferência pelo Núcleo, pois nele têm a possibilidade de estar em contato com o assistido. Para os discentes, é essa prática que os leva a entender o exercício real do advogado e a contraditória realidade brasileira, uma vez que, muitos casos que atendem no núcleo dificilmente atenderão no escritório.

As falas dos alunos indicam que da forma como as atividades no NPJ são conduzidas, elas possibilitam que sejam curiosos, criativos e reflexivos. Ao questionarem suas ações, aprendem a pesquisar sobre elas e analisá-las. Dessa forma, esse futuro profissional desenvolve a autonomia na produção de conhecimento e aprende a fazer a leitura do que ocorre a sua volta. Em todos os graus de ensino e, principalmente, na Universidade, o aluno deve estar aberto à pesquisa, aprender como pesquisar, desenvolver habilidades e ser instigado a procurar respostas aos desafios que a realidade impõe.

Os estagiários relataram que o trabalho consiste em atender os assistidos, elaborar as peças, participar de audiências simuladas no fórum, ir às delegacias (no caso do estagiário de Direito penal) e ir à Defensoria Pública. Todas as peças são corrigidas pelo professor, refeitas e/ou alteradas pelo aluno, se necessário, assinadas pelo advogado orientador e, por último, encaminhadas ao fórum. As petições são realizadas com orientação constante do advogado e devidamente corrigidas. Quando ocorre erro [e isso é frequente, porque estão em processo de aprendizagem], o orientador assinala e o estagiário faz a autocorreção que, segundo eles, contribui significativamente para o processo de aprendizagem.

Para eles, a orientação recebida torna a aprendizagem significativa. David Ausubel (1982), teórico que cunhou esse termo, salienta que a aprendizagem torna-se significativa à medida que um novo conceito é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado a partir da relação que ele estabelece com seu conhecimento prévio. Para o autor, duas condições são essenciais para que haja aprendizagem significativa, a saber: o aluno precisa ter uma disposição para aprender [o que ocorre no núcleo] e o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica (leva em conta a natureza do conteúdo) e psicologicamente significativo (leva em conta a experiência do discente).

Percebemos que o que os motiva a trabalhar no NPJ está atrelado ao trabalho realizado no núcleo. Nesse sentido, cinco discentes afirmam que poder atender o assistido e praticar os conteúdos aprendidos são a maior motivação. Sabemos que a prática é fundamental para o exercício profissional, mas o discente tem de ter clareza que é a teoria que fundamenta essa práxis, portanto, não deve haver uma supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico. Pelo que notamos, esse cuidado é tomado, uma vez que para poder executar uma peça, o discente tem de pesquisar, encontrar a Lei que irá amparar o assistido e discutir com o orientador.

Freire (1996) salienta que a relação crítica sobre a prática é fundamental, pois o ato educativo implica criar possibilidades para produzir e construir conhecimento. Quando a petição é devolvida para o aluno a fim de que ele a refaça corretamente, o advogado orientador conduz o discente a pensar corretamente. Entendemos que, para a formação de qualquer profissional, é fundamental a reflexão crítica sobre a prática e, nesse sentido, Freire (1996, p. 39) aponta: "[…] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Arroyo (2009) ressalta que é na prática que se reconhecem os sujeitos. Para o autor, é fundamental o contato com a realidade, pois nem sempre durante a formação acadêmica se problematiza o cotidiano. O

autor afirma que os mestres [e eu acrescento também os alunos] "[…]no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita do seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina de cada quintal não há como trocar essa colheitas". (op.;cit, 2009, p. 236)

Podemos perceber também a relação existente entre educação formal e educação não-formal. O Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) realiza a educação não-formal por todos os motivos abordados quando discutimos anteriormente esse tipo de educação, porém, ela está atrelada à educação formal, uma vez que os conteúdos aprendidos em sala de aula formal e, mesmo sob orientação dos professores do núcleo, são essenciais para o trabalho que realizam.

Dessa forma, percebemos o que Gohn (2008) sinaliza a respeito da educação não- formal. Ela não substitui, em hipótese alguma, a educação formal, mas a complementa articulando, nesse caso, Universidade e comunidade. A educação não-formal preocupa-se com a formação integral do ser humano, uma vez que considera as experiências individuais, muitas vezes subjulgadas na educação formal. A aprendizagem ocorre por meio da prática social, da experiência, da vivência de situações-problema.

Quando perguntamos quais são as principais dificuldades encontradas no NPJ**,** as razões foram as mesmas, ou seja, eles têm de uma discussão interdisciplinar. Os casos que a maioria dos alunos atende no NPJ perpassam questões jurídicas, envolvem questões sociais, econômicas, emocionais que necessitam de uma escuta mais apurada.

Os estagiários relatam a importância de se fazer reuniões onde o todo seja discutido e não somente as questões jurídicas. Quando perguntamos se existem reuniões para discutir os casos, os seis estagiários informaram que não são feitas reuniões periódicas onde todos se encontrem para conversarem sobre os casos. Como mencionado anteriormente, eles tiram as dúvidas, de ordem jurídica, com os advogados orientadores, assim que aparecem e sempre que necessário, porém, entendemos que compartilhar, em momento comum, as dificuldades, os erros e os acertos é fundamental para o crescimento tanto profissional quanto pessoal.

É construtivo que os estagiários tenham um espaço junto com o orientador onde se sintam à vontade, para discutir seu ofício e as possíveis dificuldades vivenciadas no cotidiano. É importante que todos critiquem e reflitam sobre seu trabalho, para que possam, se necessário, encontrar com ajuda dos colegas e dos advogados orientadores, soluções que os auxiliem no seu dia a dia.

As falas apontam que os conteúdos aprendidos em sala de aula via educação formal poderão torna-se mais significativos, pois vivenciando, discutindo e problematizando diferentes situações da realidade no NPJ, eles adquirem experiência, conhecimento e respostas para seus questionamentos que a sala de aula por si só não dá conta de responder. Não basta apenas o ensino por meio da transmissão do conhecimento. O aprendizado só terá sentido e será significativo para o aluno, futuro profissional, caso ele possa experenciar e refletir diante das questões sociais.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 13) afirma que: "[…]no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido a situações existenciais concretas".

Quanto ao esclarecimento das dúvidas, todos os entrevistados relataram que procuram os professores orientadores a todo o momento. Depois de a peça ser elaborada, os advogados orientadores corrigem, assinalam os erros, caso existam, para os alunos reformulá-las, amparando-se nos livros e na legislação, com uma escrita coerente conforme normas de uma petição. Novamente recorremos a Freire (1996, p. 69) quando assinala que: "[…] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito".

No que diz respeito às relações existentes entre alunos e professores, os estagiários foram unânimes em dizer que é muito boa ou excelente. Esse dado nos faz inferir que essas relações são a mola propulsora para que os alunos continuem trabalhando no NPJ por semestres consecutivos. Poder compartilhar saberes com um profissional mais experiente sem que este se sinta o "dono da verdade" é o incentivo que todo iniciante busca para melhor compreender seu futuro campo de atuação.

As falas sinalizam que a relação professor/aluno está pautada pela afetividade. Entendemos que essa relação é central para o processo de construção do conhecimento e para a imagem que o futuro profissional terá de si mesmo. A aprendizagem não ocorre somente por transmissão de conhecimento, na qual o professor [que detém o saber] ensina quem não sabe [no caso o aluno estagiário]. Esse tipo de ensino denominado de "bancário" por Paulo Freire coloca o aluno em uma posição passiva, como se suas vivências e seus aprendizagens anteriores não fizessem parte dos saberes dos alunos.

As propostas atuais de educação baseadas, principalmente, na concepção sócio-histórica partem do pressuposto de que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, mediada por algum agente cultural e que não deve envolver apenas a dimensão cognitiva, mas também a dimensão afetiva. Ao participar, o aluno sente-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem e, no caso do NPJ, o professor orientador é visto como principal

mediador, mas não o único. Nesse sentido, Mahoney (1993, p. 70-1) afirma:

> É a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais […] e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser […] possibilitando a descoberta de novas ideias.

Quando perguntamos se o trabalho realizado no núcleo colabora com a formação acadêmica, cinco dos seis sujeitos disseram que sim, que o fato de associar teoria e prática é fundamental para conhecer as Leis e saber exatamente onde procurá-las. Além disso, ressaltaram que aprendem a lidar com diferentes pessoas, aprendem a ouvir e a entender a diversidade humana.

Novamente percebemos a questão relacionada à teoria e prática. Os sujeitos entrevistados deixam claro que para entender os conceitos do Direito é importante vivenciar a prática com contato direto com o assistido. Em uma prática simulada, eles não aprendem a escutar e não percebem o que está implícito na fala dos assistidos. Além disso, precisam aprender a usar uma linguagem que seja acessível ao nível social e cultural dessas pessoas para que possam entender os procedimentos a serem tomados. Portanto, trata-se de um trabalho onde múltiplas aprendizagens ocorrem, por isso, consideram o trabalho no NPJ relevante para a formação acadêmica.

Perguntamos aos estagiários se eles escrevem artigos com os professores ou se apresentam trabalhos referentes aos diferentes casos que atendem no NPJ. Todos disseram que não. São realizadas pesquisas individuais e/ou em grupos para que os alunos possam entender determinado caso, fato este de extrema relevância, mas os dados obtidos não são apresentados em artigos científicos e disponibilizados para a academia e/ou para a comunidade.

Nesse aspecto, constatamos uma fragilidade do trabalho realizado. Esse é o momento ideal para que o aluno escreva e relate os dados, pois a extensão se viabiliza não apenas com a participação do aluno em Núcleos, Projetos e/ou outras ações, mas, principalmente, se os resultados obtidos por meio do trabalho realizado forem divulgados para que a Universidade mostre à sociedade e à própria comunidade científica qual o seu papel nesse sentido.

5 Considerações finais

O objetivo desse texto é discutir o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) como espaço formativo não-formal e sua contribuição na formação acadêmica dos alunos estagiários. Para tal, buscamos compreender como funciona o NPJ de uma Universidade privada da cidade de São Paulo.

Entendemos o NPJ como espaço não-formal institucional, pois como salienta Jacobucci (2008), ele é regulamentado e possui uma equipe técnica responsável pelas atividades oferecidas. Apesar de fazer parte da Universidade, o NPJ localiza-se em outro endereço e possui dinâmica própria. Realiza a educação não-formal, uma vez que cumpre um papel importante na melhoria da qualidade de ensino e na formação acadêmica, pois ao inserir a Universidade nos problemas comunitários possibilita o surgimento de novas aprendizagens e de novas pesquisas aos discentes que dele participam.

Além disso, contempla as características propostas por Afonso (1989) a saber: tem caráter voluntário, promove a socialização e a solidariedade, visa ao desenvolvimento, preocupa-se com a mudança social, favorece a participação, tem espaços pouco formalizados e pouco hierarquizados, proporciona a investigação e projetos de desenvolvimento e possui formas de participação descentralizadas.

As falas dos alunos apontaram que o NPJ favorece a formação acadêmica à medida que possibilita a relação teoria e prática. Eles aprendem a cada novo caso atendido, pois necessariamente têm de pesquisar o que dizem as Leis para que possam efetuar a petição.

Além disso, as correções dessas peças são realizadas constantemente e refeitas por eles mesmos, o que torna a aprendizagem significativa. Nesse espaço, os alunos podem trocar ideias, aprender com os demais colegas e realizar a petição, respeitando seu próprio ritmo. Segundo eles, sem a pressão da sala de aula formal, a ansiedade diminui e o trabalho flui.

Os alunos se utilizam dos conteúdos aprendidos nas disciplinas ensinadas na sala de aula formal para elaborar as peças. Nesse sentido, fica claro o que Gohn (2010) ressalta a respeito da educação não-formal, isto é, que ela não substitui a educação formal, mas a complementa, pois possibilita vivências e aprendizagens, às vezes não trabalhadas, no currículo formal. Notamos, portanto, a relação existente entre educação formal e educação não-formal.

Propomos que os professores do Núcleo instiguem os discentes a realizarem trabalhos de iniciação científica, que os estimulem a escrever artigos científi-

ficos para publicação em periódicos sobre os dados obtidos nesse ambiente. Dessa forma, a Universidade poderá mostrar para a comunidade científica e para a sociedade em geral o seu papel no que se refere a esse espaço.

Além disso, constatou-se como fundamental reuni-los uma vez por semana para que eles possam trocar experiências a respeito dos diferentes casos atendidos. Essa troca poderá proporcionar uma visão mais abrangente dos problemas e dificuldades enfrentadas pelos assistidos e pelos colegas. Nesse sentido, ao deparar-se futuramente com casos parecidos, o atendimento poderá fluir melhor.

Diante do que foi observado e com as ressalvas mencionadas, entendemos que o NPJ é um espaço não-formal de aprendizagem que contribui, sobremaneira, na formação do futuro advogado, pois o aluno que atende o assistido, tem de aprender a ouvir e a ler a mensagem oculta nas falas desses sujeitos. Além disso, os discentes exercitam a cidadania, entram em contato com realidades muitas vezes não vivenciadas por eles e aprendem a fazer a leitura da difícil realidade brasileira.

Referência

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não formal. Reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In ESTEVES, A. J.; STOER S.R. *A sociologia na escola.* Porto: Afrontamento, 1989.

ARROYO, M.G. *Ofício de mestre:* imagens e auto-imagens. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal.* São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social:* atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. *Educação não-formal e cultura política.* São Paulo: Cortez, 2008.

JACOBUCCI, D.F.C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em extensão*, v. 7. Uberlândia, p. 55 a 66, 2008.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em psicologia.* Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, nº3, p. 67-72, 1993.

7578

FAMÍLIA E O PROCESSO EDUCACIONAL

FAMILY AND EDUCATIONAL PROCESS

Rui Anderson Costa Monteiro
Prof. Ms. da Universidade Nove de Julho – UNINOVE
ruianderson@ig.com.br

Miguel León González
Prof. Dr. da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL

Resumo

A educação é a ferramenta principal da mudança de comportamento e crescimento, em todos os sentidos, tanto da família quanto da sociedade. O processo educacional formal, além de exigido por força de lei, precisa da participação incisiva do Poder Público, da escola e, principalmente, da família. Esse trabalho, por meio de revisão bibliográfica, discute alguns problemas causados pela omissão da família quanto ao acompanhamento das crianças e adolescentes no período escolar. Sem um trabalho conjunto de todos os setores da sociedade, o processo regular de ensino tende a ficar empobrecido de recursos, não só financeiro, mas, principalmente, de capital cultural. Dessa forma, cabe ao Estado oferecer a educação e políticas de manutenção do ensino, e às famílias, a participação no processo para otimizar o crescimento e garantir um bom resultado advindo da educação.

Palavras-chave: Configuração familiar. Escola. Educação, Família, Sociedade.

Abstract

Education is the main tool of behavior change and growth in every sense of family and society. The formal education process, and required by law, incisive needs the participation of Government, school and especially family. This paper, through literature review, discusses some problems caused by the omission of the family and monitoring of children and adolescents at school. Without the combined efforts of all sectors of society the regular process of education tends to be depleted of resources, not only financial, but mainly of cultural capital. Thus, the state must provide education and maintenance policies of education, and families participating in the process to optimize growth and ensure a good result arising in education.

Key words: Education. Family. Family configuration. School. Society.

1 Introdução

O processo educacional é algo complexo e importante, devendo ser realizado por órgãos competentes e com a participação efetiva da família e da sociedade, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - Art. 2º "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

Tendo em vista números nada promissores sobre a realidade escolar, fatos apresentados sobre o comportamento dos alunos na escola e as novas configurações familiares da sociedade contemporânea, é que por meio desse trabalho discorremos sobre a importância e os efeitos da família na participação educativa de seus filhos.

Esse trabalho consiste em uma revisão de literatura, conforme os pressupostos de Minayo et al (2008), visando à análise do significado, que inclui desde sua origem até o processo de transformação relacionado à família, além do contexto explicativo dos moldes de relacionamento em que o ser humano está inserido.

É latente a relevância dessa célula social na formação do indivíduo e, para isso, nos propomos trazer uma síntese histórica da terminologia e apresentar novas relações com base em dados registrados por autores de referência nos estudos com família.

2 A relação entre educação e família

A educação é um desafio, uma necessidade e uma realidade nos dias de hoje, não existe um só ser que não precise ser educado para manter seus laços de relacionamento social. O processo de educação pelo qual o ser humano passa é capaz de mudar suas características, forjando-o de acordo com objetivos sociais pré-determinados para que se torne em um cidadão pleno, participativo e consciente do seu papel na sociedade.

A educação é a mudança do comportamento com origem na célula básica da sociedade (família), passando pelas instituições de referência (escola) e sendo lapidado no convívio social (mundo). Segundo o Ministério da Educação, esse conceito consiste no "[…]processo de desenvolvimento de aptidões, de atitudes e de outras formas de conduta exigidas pela sociedade. Processo globalizado que visa à formação integral de uma pessoa, para o atendimento às necessidades e às aspirações de natureza pessoal e social." (BRASIL, 1981, p. 144).

Nessa perspectiva, o Estado tem o seu compromisso com a educação por meio de leis específicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação à normatização, o poder público deixa claro seu papel objetivo no ambiente escolar.

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996).

É fato que ao falarmos sobre a educação formal, nos referimos ao papel da escola, mas essa criança que adentra ao sistema regular tem uma história, uma origem e muitas características oriundas do meio em que vive. Esse organismo que forja inicialmente nosso aluno denomina-se família.

Os primeiros registros sobre família, se considerarmos seu aspecto religioso, constam no livro de Gênesis, na Bíblia, por meio de Adão, Eva, Caim, Abel e Sete, porém, se a perspectiva for antropológica, podemos nos basear na cultura grega, em que o povo ateniense e espartano possuía uma forte organização familiar. Isso nos permite afirmar que a instituição "família" é uma estrutura extremamente antiga.

As famílias dessas épocas eram monogâmicas, isto é, o pilar estava no controle por parte do homem. No entanto, ao longo do tempo, essa situação foi se descaracterizando pelas novas descobertas e relações que levaram a mulher a ocupar funções bem divergentes das registradas historicamente. Therborn (2006, p. 439) relata: "Os novos meios de comunicação, o telefone, o telégrafo e os jornais, assim como a expansão do ensino, haviam criados novos possíveis mercados de trabalho para as mulheres…". Logo, apesar de ser um discurso muito recente, se comparado com os textos históricos, ele reflete as grandes mudanças que a sociedade sofreu influenciando o contexto feminino.

A família foi se reordenando, ganhando novas configurações e quebrando os paradigmas de que ela se resume em pai, mãe e casal de filhos. É importante entender que independentemente da configuração, produto das relações ou desagregações, a família continua sendo o berço cultural do indivíduo e é nela que se inicia o processo educacional.

É claro que a educação brasileira, ao longo de sua história, tem registrado diversos fatos que a qualificam como uma educação fraca, insuficiente e desagregadora. Podemos imputar essa responsabilidade ao Governo, à sociedade, ao aluno e aos

professores, mas é latente a influência da família nesse contexto. Não existe um único culpado, mas nos resumimos à parte dessa culpa, elencamos a família como pressuposto básico desta problemática.

Uma família inserida em problemas sociais resulta, em muitos casos, na falta de perspectiva de vida e não encontra na educação razão para se desenvolver, pois precisa de atividades que ajudem a manter condições mínimas de sobrevivência, só contribui para o fracasso escolar de seus membros, que, na maioria das vezes, são as crianças e os adolescentes.

Existem leis específicas que determinam a frequência das crianças nas escolas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente: "Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar." (BRASIL, 1990).

A questão maior é como fazer isso ser realizado se a família não tem, muitas vezes, como sobreviver. Araújo e Scalon (2004) afirmam que as famílias estão ficando menores e surgindo novos arranjos familiares, que influenciam significativamente o cotidiano e os padrões sociais dessas famílias sendo mais observável, tudo isso a partir de 1970.

A modernização tem influenciado novas culturas e, ao mesmo tempo, tem gerado desemprego, dificuldades ao acesso a bens e serviços, desagregação entre cônjuges e aumento da responsabilidade familiar por parte da mulher, como já narrado. Isso tudo pode ser considerado fatores preponderantes que contribuem para a negligência no acompanhamento por completo da criança em sua vida escolar e fomenta um comportamento inadequado, de acordo com os preceitos éticos e morais da nossa sociedade.

Carneiro (2008) ressalta como caos na educação, os comportamentos de alunos que agridem física e verbalmente professores, desrespeitam profissionais e não acreditam na escola e no seu sistema. Muitas vezes, os pais compartilham dessas atitudes, colaborando para a acentuação da crise.

Segundo Pacievitch (2009), a evasão escolar é um grande desafio para as escolas, pais e para o sistema educacional. Com base nos dados de 2007 do IBGE, a informação é que de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, apenas 5 concluem o ensino fundamental, ou seja, apenas 5 terminam a 8ª série, atualmente 9º ano. Em 2007, 4,8% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries/1º ao 9º ano) abandonaram a escola, correspondendo a quase um milhão e meio de alunos. Muitos desses alunos retornarão à escola, mas em uma incômoda condição de defasagem idade/série, o que pode causar conflitos e, possivelmente, nova evasão.

Isso nos serve para refletir sobre as possíveis causas desse problema, os pais alegam o inconveniente da distância da escola, falta de transporte, falta de adulto que leve o aluno a escola e doenças que acometem as crianças no período letivo. Podemos considerar que tudo isso não passa da incapacidade que as famílias têm de acessar serviços básicos, tais como escola perto, unidade básica de saúde próxima e de qualidade, transporte escolar, emprego, e mais do que tudo, perspectiva de que a educação possa oferecer um futuro mais promissor do que a realidade em que estão inseridos.

Somado aos problemas já descritos, podemos aproveitar dados apresentados por Araújo e Scalon (2004) quando discorrem sobre a responsabilidade de acompanhar as atividades escolares das crianças. Essa tarefa fica mais de 70% a cargo da mulher, deixando claro uma acentuada omissão por parte do gênero masculino. É possível fazer uma relação empírica de que além da dupla jornada da mulher contemporânea (trabalho formal mais tarefas domésticas) ainda existe a preocupação escolar dos filhos, talvez essa sobrecarga comprometa a eficiência do acompanhamento, resultando em uma situação incômoda e negativa para as crianças.

Para Ariès (apud Singly 2007) a família moderna não consiste apenas do sentimento familiar, mas está calcada nas preocupações educativas. Singly (2007) afirma a importância dada ao capital escolar. É notório que os pais tenham a escola como ambiente central para seus filhos e que o aprendizado seja a herança mais valiosa e duradoura dos seus descendentes. No entanto, a discussão é: Qual família dá essa importância e tem condições reais de submeter seus filhos a esse tipo de doutrina?

Logo, nos vemos frente a um grande abismo proposto pela sociedade capitalista, de um lado, aqueles que têm condições de matricular, fornecer e acompanhar seus filhos na escola, do outro, os que não têm acesso, não pertencem concretamente à sociedade e, por isso, não enxergam um futuro promissor.

Presenciamos o comportamento irregular de muitos alunos, pelo seu descrédito em relação ao sistema, à falta de perspectiva, e que acabam não aprendendo por não terem interesse, não são submetidos à orientação tanto na escola quanto em seus respectivos lares, presenciam a negligência de seus pais, processos desagregadores em suas famílias, participam e enfrentam novos arranjos familiares e são vítimas de todo tipo de preconceito na sociedade em que vivem.

Sarti (1996) coloca que uma família pobre dificilmente se desenvolve sem rupturas, a união instável e empregos incertos desencadeiam novos arranjos familiares que interferem no seu cotidiano, ou seja, isso significa dizer que as famílias pobres são mais vulneráveis e entram num ciclo vicioso se desfazendo mais facilmente. Isso leva a família a uma realidade de não pertencimento social que compromete toda

sua estrutura e reflete negativamente na vida escolar de seus filhos.

Os pobres precisam buscar meios para sobreviverem, dependem mais da ação governamental e, muitas vezes, ficam mais distantes da participação do cotidiano das crianças. Hobsbawm (2001) deixa claro que quanto mais sob a ação estatal, mais diminutiva fica a ação e os efeitos do parentesco.

As pessoas menos favorecidas desejam mudar o curso de suas vidas, mas para isso precisam começar por algum lugar, esse início talvez possa ser oferecido pelo poder público por meio da educação gratuita, mas o problema está no produto final que passou por um processo cheio de preconceitos e omissões. Tem-se que o ensino foi deficiente e não permite ao pobre ser competitivo e desejável à luz da filosofia capitalista, ficando às margens das boas oportunidades.

Com isso, mais uma vez, aquele que não tem acesso, não tem perspectivas de mudanças e acaba desacreditando no processo educacional.

"Numa sociedade onde o modo de reprodução é baseado na educação escolar, o valor de uma família (e do grupo social ao qual ela pertence) é definido pelo montante de capital escolar que detém o conjunto de seus membros." (SINGLY 2007, p. 49).

3 Considerações finais

Sendo assim, o fracasso escolar leva a desagregação, ao não pertencimento e a exclusão. A família, na busca pelo suprimento das necessidades básicas, acaba considerando a escola como secundária, priorizando a atividade remunerada para subsistência, por pensar dessa forma, negligencia o acompanhamento escolar e valoriza apenas os programas sociais da escola, como a "lata de leite" e a "merenda escolar".

É preciso uma ação conjunta da escola com a participação da família para garantir o sucesso do aluno no processo educacional, mas, acima de tudo, é necessário que todos os participantes desse processo acreditem no poder transformador da educação, pois na inércia dessa lógica perversa, alimentar essa realidade só dificultará mais a mudança de curso na vida do indivíduo sem acesso.

Referências

ARAÚJO, C; SCALON, C. *Gênero, família e trabalho no Brasil.* Rio de Janeiro: FGV editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Serviço de estatística educacional*. Cuiabá: SEC/MT; Rio de Janeiro: FENAME, 144, p.,1981.

_____. Lei Federal 8.069/90. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm. Acesso em 26 nov 2009.

_____. Lei Federal 9.394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 set 2010.

CARNEIRO, N. P. *Caos na educação?* Publicado em 7 jul.2008. Disponível em http://www.webartigos.com/articles/7703/1/caos-na-educao/pagina1.html. Acesso em 28 nov 2009.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos*: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MINAYO, M. C. S., et al. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PACIEVITCH, T. *Evasão escolar.* Infoescola: navegando e aprendendo. Setembro, 2009. Disponível em http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/. Acesso em 28/nov/2009.

SARTI, C. A. *A família como espelho*: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SINGLY, F. *Sociologia da família contemporânea.* Tradução de Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007.

THERBORN, G. *Sexo e poder*: a família no mundo 1900-2000. Tradução de Elisabete Doria Bilac. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

7919

FORMAÇÃO DOCENTE: O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TEACHER TRAINING: THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION

Maria Luiza Sardinha de Nóbrega
Professora Doutora
Universidade Nove de Julho
mluizanobre@uninove.br

Resumo

Esse artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa que investiga as dificuldades de aprendizagem das noções espaciais pela ausência, nas práticas pedagógicas escolares, de seu ensino. A supressão da Geografia dos arranjos curriculares das escolas e de suas respectivas propostas, pode ser explicada pelas dificuldades da formação docente tanto na licenciatura para o ensino a partir do 6º ano, quanto na Pedagogia, que prepara o professor de educação Infantil/anos iniciais para o ensino. Sem formação adequada do professor, a garantia do ensino das ciências, de modo geral, e da geografia, em particular, fica comprometida, acarretando as dificuldades que a cidadania enfrenta no âmbito das relações socioespaciais.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação docente. Geografia e aprendizagem

Abstract

The paper presents preliminary results of research that investigates learning difficulties by the absence of spatial notions in school practices of its teaching. The suppression of Geography in curriculum arrangements of schools and their respective proposals, can be explained by the difficulties of teacher training both in the degree in teaching of the 6th, and in pedagogy that prepares teachers of early childhood education/ early years for teaching. Without proper training of teachers to guarantee the teaching of science in general and Geography in particular, is compromised, leading to the dificulties that citizenship face in the context of partner-spatial.

Key word: Learning geography. Teacher training. Teaching Geography.

1 Introdução

O ensino de Geografia tem sido investigado crescentemente, em razão das dificuldades que sua ausência, nas práticas escolares, ocasiona. As dificuldades da própria Geografia têm impactado as decisões sobre o lugar dessa disciplina nos arranjos curriculares das escolas e, portanto, em suas propostas curriculares. Também a Universidade, responsável pela formação docente tanto na licenciatura para o ensino a partir do 6º ano, quanto na Pedagogia que prepara o professor de educação Infantil/anos iniciais, enfrenta dificuldades para construir referências metodológicas articuladas a vivências das práticas pedagógicas do futuro professor, o que compromete a formação científica tanto das de crianças quanto dos jovens.

A Geografia tem dedicado expressivos esforços para refletir sobre a relação entre a Geografia e a Geografia escolar. Conforme Cavalcanti,

> […] a ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral. (1998, p. 9)

No Brasil, o ensino da Geografia no Ensino Médio e Fundamental, a partir das questões propostas pela Geografia Crítica, em meados dos anos 1970, contribuiu para que os professores refletissem sobre uma prática educativa e pedagógica que poderíamos dizer, Analisando retrospectivamente, verifica-se que se buscava-se, na ocasião, reformular e problematizar o ensino baseado na Geografia Tradicional, aquela baseada nos métodos mnemônicos.

A busca de novos fundamentos para o ensino da Geografia, resultou no surgimento de um debate que trouxe as questões envolvidas no compromisso docente para o ensino da Geografia, instigadas por Lacoste[1], entre outros, tomando o espaço geográfico e as referências de vida dos alunos – o que envolve seus saberes prévios e a realidade em que vivem – para organizar o ensino, tomar decisões quanto à metodologia e diretrizes didático-pedagógicas.

1 Ives Lacoste – geógrafo francês publica a obra "A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra", em que demonstra os interesses dos poderes hegemônicos em ocultar os saberes geográficos pelo comprometimento de seu ensino.

Infelizmente os avanços do debate acadêmico resultaram em poucos resultados práticos para os processos de ensino da Geografia. Para Cavalcanti:

> […] no balanço geral do movimento de renovação da Geografia nas últimas décadas, duas questões precisam ser destacadas: […] Os modestos efeitos na prática de ensino dos professores de Geografia, comparados com questionamentos, análises e propostas "renovadas" feitos em nível teórico, e a reflexão dessa prática a partir de uma referência pedagógico-didática, também incipiente (1996, p. 20).

O balanço geral do movimento de renovação da Geografia não impactou as transformações no âmbito do ensino, considerando-se o Ensino Fundamental (6º ao 9ª ano) e Ensino Médio. Mais dramática, entretanto, tem sido a questão do ensino desses saberes nos anos iniciais.

Uma questão relevante para se pensar o ensino da Geografia diz respeito a abordagem didática e pedagógica. Para essa etapa inicial do ensino fundamental, o debate proposto por Vesentini afirma que:

> […] a natureza e os problemas ecológicos tornaram-se mundiais ou globais, adquiriram um novo significado quando se organiza o ensino para que o aluno possa descobrir o mundo em que vivemos com especial atenção para as escalas locais e nacionais, enfocando criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, através de estudos do meio, interpretando textos, fotos, mapas, paisagens (VESENTINI, 1995; apud CAVALCANTI, 1996, p. 23).

Nos anos iniciais, essas questões chegaram à sala de aula pela via dos temas transversais. Muito das especificidades do ensino da Geografia passou a ser planejado no âmbito dos projetos desses temas, tendo ocorrido uma confusão entre metodologias e procedimentos didáticos de projetos e o ensino efetivo do conhecimento geográfico.

Além da equivocada abordagem de temas da Geografia, outra dificuldade se verifica quanto aos objetivos de ensino, nos anos iniciais, que não tem contemplado as expectativas de aprendizagem previstas nos documentos que organizam parâmetros e propostas curriculares e que, de modo geral, se referem a necessidade de construir as condições para que o aluno perceba e compreenda as diferentes dinâmicas e interações envolvidas na espacialidade e temporalidade

dos fenômenos geográficos considerados a partir de sua vivência cotidiana.

As dificuldades apontadas acima tornam complexo o processo de ensino da Geografia Escolar nos anos iniciais, na medida em que outra condição, de natureza política, agrava esse quadro: os professores não são formados para trabalhar com objetivos que envolvam essas novas possibilidades conceituais e procedimentais.

A Geografia dos anos iniciais é influenciada pela abordagem de temas que pouco sentido fazem ao universo de desenvolvimento infantil. Nesse contexto, são apresentados aspectos recortados de contextos mais significativos e coerentes com as necessidades de aprendizagem das crianças.

Em geral, os professores traçam seus objetivos de acordo com os conteúdos que pretendem transmitir. O esforço de renovação do ensino da geografia representado pelo trabalho de pesquisa indica que cabe aos professores, a escola e as equipes pedagógicas basear esse ensino em abordagens pedagógicas que garantam o questionamento, a indagação, as vivências que possam tratar da resolução de situações problema, ancoradas nas práticas socioespaciais.

> Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjunção desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial (CAVALCANTI, 1996, p. 23).

O conceito de mediação[2] , de acordo com as concepções de Cavalcanti (1996), é central para o ensino dos conhecimentos relativos ao espaço, articulados, construídos historicamente, suficientes para explicar as práticas socioespaciais[3], enquanto realização humana diversa e complexa.

O conceito de mediação e sua centralidade para o ensino da Geografia podem fundamentar as ações de enfrentamento da tradicional geografia dos professores[4], que acabam reproduzindo metodologias e procedimentos didáticos destinados a memorização do fato geográfico, decorrente dos trabalhos descritivos de uma Geografia tradicional, de compêndios, conforme proposição de Lacoste.

Processos descritivos como método e prática pedagógicos, impedem o desenvolvimento das situações de aprendizagem organizadas por meio de atividades destinadas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, que recorrem à observação, análise, levantamento de hipótese, problematização, sínteses.

O objetivo dessas reflexões é estabelecer referências para distinguir o papel desempenhado pela Geografia praticada pelos professores, aquela praticada academicamente, da Geografia fundamental/formal, que tem como finalidade compreender a importância do apossamento dos espaços e seus territórios, problematizando os segmentos que o fazem pelo exercício do poder, de acesso aos saberes estratégicos, conforme a tese sustentada por Lacoste(2006).

Outro objetivo é compreender em que medida as condições da formação dos futuros professores, para a Educação Básica, têm sido suficientes para o ensino da Geografia, no Curso de Pedagogia. A hipótese é que a formação interdisciplinar, que faz parte das características polivalentes no ensino dos anos iniciais, deve ser concebida como campo de formação científica dos professores. Para isso, cada campo de saber e conhecimento científico deve criar as condições de pesquisa, com essa finalidade, compondo a arquitetura curricular dos cursos de formação de professores.

2 A geografia escolar nas séries iniciais – uma reflexão

Nas séries iniciais, ainda se pratica uma Geografia de manuais, cuja lição está associada à de História. Examinando os cadernos de dois sistemas de ensino que trabalham em convênio com um grande número de escolas particulares de médio porte, no Estado de São Paulo, vamos verificar, no 5º ano, uma integração de conteúdos (não a interdisciplinaridade[5]) em que, ao relato histórico, segue-se a indicação no mapa, da localização de alguns desses eventos históricos. Não há atividades que garantam a

2 Mediação: Processo em que símbolos, instrumentos ações marcam a experiência da criança, por meio das relações sociais, introduzindo aí elementos da cultura que vão reorganizar os modos de construção do conhecimento.

3 A prática socioespacial se revela no espaço quando este aparece como condição, meio e produto da reprodução social (CARLOS, 2001)

4 Geografia dos professores: Consiste num discurso ideológico, no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância dos raciocínios centrados no espaço (LACOSTE, 2006).

5 Interdisciplinaridade: Há uma complexa discussão sobre as possibilidades conceituais. Vejamos um fragmento desse debate: "[…] como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real" (DEMO, p. 89).

"[…] é na convivência com especialistas de outras áreas que o cientista submete suas teorias, impregnadas de particularismos de sua área específica, ao crivo da crítica de seus, por assim dizer, primos. Portanto, a característica principal da interdisciplinaridade é o conflito e não a harmonia" (SIEPIERSKI, 1998, p. 27).

Veiga-Neto (1996) entende a interdisciplinaridade como um trabalho conjunto de várias disciplinas em direção do mesmo objeto de pesquisa, com o propósito de aproximá-lo, cada vez mais, da realidade objetiva, à medida que constrói sua perspectiva dialética.

É importante acrescentar que o debate sobre interdisciplinaridade se desdobra em duas perspectivas: epistemológica e pedagógica, formuladas, respectivamente, por Japiassú (1982) e Fazenda (1996).

construção dos conceitos próprios da Geografia para que se desenvolva o raciocínio geográfico.

Não cabe ao professor da Educação Básica das séries iniciais, a menos que seja uma opção de caráter pessoal e profissional, assumir aspectos do debate acadêmico acerca das perspectivas da Geografia e as alterações epistemológicas provocadas pelo debate desse campo. Lacoste (2006), quanto a isso, faz importante distinção entre o objeto da ciência e o campo do conhecimento geográfico, afirmando:

Pouco importa em última análise – se a geografia é ciência – a questão não é essencial, desde que se tome consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a Geografia, é um saber estratégico, um poder (2006, p. 23).

As crianças têm direito de acesso a explicações científicas para suas experiências no âmbito dos espaços em que vivem, atuam, observam, constroem conhecimentos, entram em contato com as práticas socioespaciais e globais, produzindo-as e reproduzindo-as. Quem deve responder a essas necessidades formativas é o professor e a equipe escolar. E só podem fazê-lo a partir da chamada Geografia Escolar que deveria compor as matrizes curriculares dos cursos de formação do pedagogo.

3 Uma Geografia dos professores

Yves Lacoste (2006) propõe que o real sentido da ocultação da importância do conhecimento geográfico ocorre em decorrência de razões estratégicas para a dissimulação dos sentidos, aos olhos da maioria, da eficácia dos instrumentos de poder, que são as análises espaciais.

O ensino dos anos iniciais traz uma prática docente que se estabelece como discurso pedagógico de tipo enciclopédico. As preocupações curriculares recaem sobre o ensino dos elementos geográficos – clima, relevo, vegetação, população – de forma desarticulada, enquanto nomenclatura, descontextualizada, que recorre mais a memória do que a compreensão dos elementos constituintes do raciocínio geográfico.

As crianças tendem a considerar a Geografia uma disciplina escolar menos importante e enfadonha (o próprio Lacoste a caracteriza assim quando a considera no contexto escolar).

O ensino da geografia escolar obedece a uma lógica que organiza conteúdos da área da geografia física e investiga pouco o potencial da chamada geografia humana. A formação dos alunos ganharia muito com a proposta de um projeto unitário no ensino que superasse as dicotomias entre Geografia Humana e Geografia Física, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Após levantar os dados da organização curricular dos anos iniciais, do ensino fundamental I, no Estado de São Paulo, há indícios de que a supressão do ensino de ciências, em geral, e da geografia, em particular, obedece a elementos de projetos políticos na esfera educacional. A seguir, são apresentados resultados preliminares desse estudo.

4 Primeiras aproximações: superando conceitos-obstáculo

Lacoste (2006) propõe a categoria conceito-obstáculo, para argumentar que certas características da geografia dos professores trabalham noções que não incluem as práticas sociais e espaciais das crianças e jovens, de tal forma que se tornam conhecimentos circunscritos à esfera escolar e, acabam se transformando em *ticket* de acesso a uma etapa posterior de escolaridade.

A formação dos professores de 1º ao 5º ano, até 1996, ocorreu no curso de ensino médio com a habilitação para o Magistério, numa dimensão polivalente, com ênfase maior nos procedimentos didáticos compreendidos como conjunto de técnicas destinadas a organização planejada da aula e menos como articulação entre metodologia, finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação formal e suas bases teórico-científicas e, aí sim, o conjunto de técnicas de planejamento, organização e condução mediada do processo ensino-aprendizagem.

As concepções tecnicistas marcaram práticas pedagógicas espontâneas, baseadas na transmissão, na reprodução e no treino. No ensino de ciências dos anos iniciais, até muito recentemente, os conteúdos e saberes cientificos sempre foram secundarizados, pois não se reconhece nos objetos do conhecimento científico, geográfico, inclusive, o papel mediador na construção de todo conhecimento.

Quando se sugere que recentemente esse quadro mudou não quer dizer que as dificuldades foram superadas. O passo fundamental, não suficiente, para corrigir as dificuldades encontradas no ensino das ciências, foi à edição de Parâmetros Curriculares que apresentaram novas possibilidades de abordagem metodológica, didática, procedimental. A efetivação dessas propostas, porém, não tem sido observada.

Hoje, os cursos de Pedagogia introduzem a formação para o ensino de Ciências por meio de metodologias de ensino. Esse campo traduz eternas disputas no campo das ideias pedagógicas. Há os que desprezam o potencial do campo metodológico, por considerar que aí estão as âncoras das práticas tecnicistas.

Outros segmentos, com os quais essas reflexões se alinham, consideram que, dada sua característica essencial, de natureza científica, destinada a organizar

práticas que estejam articuladas aos fundamentos teóricos e aos procedimentos da pesquisa, as metodologias de ensino podem desencadear processos inovadores de formação docente, ao ser compreendido, inclusive, como campo epistemológico, capaz de retomar as condições de formação científica do futuro professor.

Entretanto, as metodologias de ensino oferecidas no curso de Pedagogia, não têm assegurado espaço para os debates que envolvem o ensino, cuja ênfase deveria assegurar a alfabetização científica. Os PCNs e as propostas curriculares não sensibilizaram os projetos pedagógicos dos cursos de formação e das escolas, para a importância social do ensino dos saberes e conhecimentos, no caso desse estudo, geográficos, nos anos iniciais.

5 O conhecimento geográfico em busca de espaço na instituição escolar

O livro "A geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra", de Lacoste (2006), poderia ser dessas obras fundamentais que ficam datadas e circunscritas ao seu tempo histórico, a sua conjuntura de elaboração e a seu contexto cultural. Não é isso que ocorre quando retomamos aspectos centrais desse livro, que marcou os movimentos que resultaram nas formulações da Geografia Crítica.

Cabe a Geografia Escolar organizar e identificar o conjunto de conceitos que sejam considerados essenciais ao ensino, ponderando sobre as diversas possibilidades teóricas e conceituais desse campo – lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade, recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais como base para a formulação de propostas do trabalho pedagógico.

Os equívocos na formação inicial dos professores, objetivando as práticas pedagógicas da sala de aula dos anos iniciais, que exigem construção conceitual sólida, comprometem o ensino da Geografia, obstaculizando a construção do raciocínio geográfico. A Geografia Escolar clássica abstrai do lugar e de suas paisagens, da região, do território, da natureza e sociedade as relações socioespaciais, contextualizadas, para transformá-los em conteúdos descentralizados. De acordo com Lacoste (2006), esses conteúdos/conceitos transformam-se em conceito-obstáculo[6] quando utilizados para realizar uma análise que aproxima, por exemplo, as regiões a partir da referência conceitual, ignorando-se as peculiaridades exigidas para saber pensar o espaço em que se vive.

Mais instigante é considerar como o raciocínio geográfico pode ser desenvolvido, desde a Educação Infantil, quando se pensa a Educação Básica. Se, por um lado, as práticas pedagógicas tanto do Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil distinguem-se (estas não podem antecipar aquelas), por outro, a correta abordagem metodológica para o ensino dos conceitos geográficos são objeto de interesse de todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Apesar disso, o exame da situação que cerca a Geografia Escolar considerando o "seu lugar" na grade curricular[7], pela análise da carga horária a ela destinada, nos anos iniciais, preocupação central desse estudo em seu momento preliminar, revela sua exclusão prática das atividades cotidianas na escola.

O anexo 1 da Resolução SE 11 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (ver Tabela 1), é um bom exemplo da organização da carga horária correspondente a matriz curricular em escolas estaduais, nas séries iniciais.

Tabela 1: Anexo 1 da Resolução SE 11, de 11-2-2005, que estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental nas escolas estaduais.

MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
CICLO I – 1ª a 4ª SÉRIES

	Disciplinas	Séries/aulas (%)			
		1ª	2ª	3ª	4ª
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	35%	35%	30%	30%
	História/Geografia	10%	10%	10%	10%
	Matemática	30%	30%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	10%	10%	10%	10%
	Educação Física/ Educação Artística	15%	15%	15%	15%
	Total Geral	100%	100%	100%	100%

Fonte: Resolução SE 11 de 11-2-2005 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Esse anexo indica como devem ser distribuídas as disciplinas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ali há uma indicação em % sobre como se deve distribuir a carga horária de cada uma delas. Essa recomendação tem como base a legislação que trata da definição de uma base nacional comum quanto à organização curricular.

Há dois aspectos relevantes nesse documento. Não se oferecem à escola os argumentos pedagógicos que justificariam a adoção dessas porcentagens que não resistem a um confronto com as normas legais da LDB de 1996. Se confrontada com a concepção de

6 Conceito-Obstáculo: (proposto por Lacoste e, aqui, sintetizado por Bartel) a região-personagem que impõe uma divisão do conhecimento geográfico em verdadeiras "gavetas" desconectadas de coerência, mas que, ao mesmo tempo, persiste em contribuir na dualidade entre natureza e sociedade. Bartel lembra que Lacoste tomou de Gaston Bachelard a noção de conceito-obstáculo para criticar o conceito de região (na tradição francesa), na medida em que seu apelo à síntese do conhecimento despolitiza o discurso geográfico.

7 Grade curricular: É o elemento que representa e materializa o tipo de organização curricular que efetivamente se pratica na escola. Em que pese a busca por uma prática pedagógica coerente com uma concepção de currículo que valorize todas as áreas do conhecimento, conforme a legislação atual, a grade revela o lugar efetivo de cada disciplina nessa organização.

educação que perpassa a legislação fere o princípio da interdisciplinaridade, por um lado, e da autonomia pedagógica pretendida pela legislação como atributo da atividade educativa formal, que se realiza por meio da escola, por outro.

Essa superfragmentação da matriz curricular efetiva a ideia – em pleno século XXI – de que há uma "ordem" hierárquica ao se considerar os conhecimentos que as gerações devem ter acesso, por direito. Seu fundamento é supostamente científico, tendo por base a demonstração matemática de que 10% de História e Geografia são suficientes para a formação do aluno que, divididos entre si, chegariam a 5% da carga horária para cada uma. Isso interfere na lógica da distribuição de conteúdos de formação, destinados as crianças de 6 a 10 anos (já contando com a realidade do ensino fundamental de nove anos). E interfere na organização do processo didático e metodológico.

Observando tal organização, constata-se que as áreas do conhecimento destinadas à formação de conceitos científicos ficam subordinadas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, estando as demais sujeitas as prioridades dessas disciplinas. Essa visão utilitária e hierarquizada traduz o que Lacoste (2006) chamou de ocultação de sentidos dos conhecimentos científicos.

No caso dos anos iniciais, há uma causa que reforça essa subordinação e diz respeito, justamente, a uma particularidade das matrizes curriculares que vigoraram, por força de lei, até 1996 quando a nova LDB entrou em vigor. Até esse momento, as disciplinas História e Geografia constituíam uma "disciplina" escolar que apresentava os conteúdos de ambas, denominada Estudos Sociais.

Nas séries iniciais, Estudos Sociais foram tratados como um conjunto de conteúdos, recortados de História e Geografia, que dariam certa base enciclopédica a aspectos julgados necessários ao desempenho dos estudantes ao longo da vida escolar.

Por outro lado, a questão da formação docente também impactou o ensino de Geografia. Muito das escolhas curriculares sobre o que ensinar em Estudos Sociais, recaía sobre as dificuldades da formação polivalente das professoras de séries iniciais que não traziam qualquer aprofundamento nessas áreas do conhecimento, como já discutimos.

Assim, a tendência era trabalhar com os aspectos predominantes encontrados nos livros didáticos. Estes, por sua vez, acabavam por reproduzir os aspectos considerados essenciais à iniciação do aluno em áreas do conhecimento que viriam a ser aprofundadas a partir do que hoje chamamos de segundo ciclo do ensino fundamental.

Esse exemplo confirma a questão levantada por Lacoste na década de 1980. O lugar da Geografia, na formação das crianças, é secundário, tanto que é ministrado de forma pouco significativa, pouco focada no trabalho de construção de conhecimentos destinados as possibilidades de uso do raciocínio geográfico.

> […] impôs-se a idéia de que o que vem da geografia não deriva de um raciocínio, sobretudo nenhum raciocínio estratégico conduzido em função de um jogo político. A paisagem! Isso se contempla, isso se admira; a lição de geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. Uma carta! Isso serve para quê? É uma imagem para agência de turismo ou o traçado do itinerário das próximas férias (LACOSTE, 2006, p.34).

Aqui, cabe ressaltar que, mesmo agora, decorridos mais de dez anos da proposição dos Parâmetros Curriculares, que apontam para a necessidade de se contextualizar o ensino e desenvolver o trabalho interdisciplinar, não se observa o florescimento das práticas pedagógicas destinadas a alfabetização científica. Para ficarmos no caso dos anos iniciais, tem sido ensinado sobre o espaço o suficiente para as crianças desenvolverem certa autonomia de uso de itinerários e localização, em razão de uma perspectiva utilitária.

O que se oculta, nessa prática pedagógica reducionista, são os saberes fundamentais que devem atuar sobre a Zona do Desenvolvimento Proximal na construção do raciocínio geográfico da criança.

As práticas sociais resultam das representações do espaço. É necessário reconhecer que, de fato, as pessoas dependem de certa representação dos espaços onde trabalham, moram, consomem. No entanto, há também a representação dos espaços daqueles que organizam a administração, o consumo, a produção.

As redes que se estabelecem, a partir daí, definem papéis diversos para os que são produtores e os que consomem; os que administram e os que são administrados; os que planejam os fluxos de escoamento das mercadorias e os que conduzem os meios de transporte destinados à distribuição.

Lacoste (2006) nos adverte que, aos que produzem, administram e planejam – e hoje temos uma área superespecializada encarregada da logística de transporte – é possível o acesso aos estudos que revelam a melhor estratégia de, em determinada extensão e configuração de espaço, articular as finalidades de sua ação.

Aos trabalhadores e consumidores, entretanto, o mesmo conhecimento é pouco acessível, pois estes dominam e se relacionam com aspectos parciais das redes organizadas sobre os territórios pelos quais circulam.

Por vezes, ignoram a multiplicidade de redes superpostas com as quais se relacionam. Lacoste (2006) propõe que se considere a complexidade que caracteriza o espaço e sua representação a partir do reconhecimento

de que há uma espacialidade diferencial que permite compreender, a partir de escalas geográficas diversas, a complexidade dessa organização. Defende ainda que representar o espaço, adequadamente e permitir que a interpretação dessas representações esteja baseada no raciocínio geográfico é que torna possível a todo cidadão apropriar-se de seu território e reconhecer os papéis que exerce em razão dos espaços que produz e reproduz nas relações e práticas sociais globais.

Essencialmente, ensinar e aprender sobre o espaço geográfico, depende de adequada capacidade de raciocínio geográfico. Assim, é pertinente a discussão trazida por Simielli (1996), na década de 1980, que problematizava a não inclusão do ensino da cartografia como dimensão da alfabetização científica.

Ao retomar e questionar a Geografia dos Professores, a partir das concepções de Lacoste (2006) sobre os conceitos espacialidade diferencial e conceito-obstáculo foi possível alcançar, preliminarmente, o objetivo de estabelecer uma base reflexiva que começa a confirmar que a exclusão do ensino do espaço geográfico ou seu ensino com base em conceitos/conteúdos que se transformam em obstáculos, comprometem, desde a formação docente, a ressignificação da prática pedagógica.

Essa discussão remete ao que Lacoste (2006) chama de certa comodidade pedagógica no ensino da Geografia e que poderia ser enfrentada a partir de um projeto unitário para a Geografia, superando as tradicionais divisões entre Geografia Física e Humana.

Os primeiros dados revelam que a Geografia Escolar pode aprender a tomar decisões, no âmbito da organização curricular, sobre seu ensino, na Educação Básica. A concepção de aprendizagem aqui proposta fundamenta-se na Ciência e nos resultados da pesquisa que demonstram a possibilidade de o ser humano aprender, por meio da mediação de parceiros mais desenvolvidos, desde as mais tenras experiências, com seu meio social e cultural.

Tomando como referência a pesquisa de Vigotsky (1991) e seu grupo, vamos concluir que a mediação ocorre nas relações e práticas sociais, o que inclui a dimensão espacial. A Geografia, enquanto ciência que sistematiza saberes que podem ser ensinados, participa e colabora com o processo de mediação que o espaço representa, favorece e materializa nas relações socioespaciais das crianças. Assim, tem-se uma chance de se desenvolver o raciocínio geográfico, capacidade que é condição para a formação de uma cidadania ativa.

Referências

CARLOS, A.F. *Espaço-tempo na Metrópole:* a fragmentação da vida cotidiana. S.P: Contexto, 2001.

CAVALCANTI, L.S. *Geografia da cidade*. Goiânia: Alternativa, 2001. (Essa referência não aparece no artigo com essa data, mas com as datas de 1996 e 1998.

CAVALCANTI, L.S. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FAZENDA, I. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. 4 ed. SP:Loyola, 1996.

_____ *Interdisciplinaridade:* história, teoria e pesquisa. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1999

GOHN, M.G. Movimentos sociais e educação. SP: Cortez. Questões da nossa época; v.5, 1994

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. R J: Imago, 1976.

LACOSTE, Y. *A Geografia* – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SANTOS, B.S (Org,) *A globalização e as ciências sociais*. SP: Cortez, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização* – do pensamento único à consciência universal. SP: Record, 2003.

VEIGA-NETO, A. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1996.

VESENTINI, J.W. *Novas geopolíticas*. SP: Contexto, 1995.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. SP: Martins Fontes. 1991.

7074

GRUPO FOCAL: A METODOLOGIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

FOCUS GROUPS: THE METHODOLOGY AND CONTRIBUTIONS TO EDUCATIONAL FIELD

Clarice Peres Carvalho Retroz Pommer
Escola de Aplicação da FEUSP/SP
claricepommer@usp.br

Wagner Marcelo Pommer
Doutorando FEUSP
wmpommer@usp.br

Resumo

Apresentamos, nesse artigo, as possíveis contribuições do Grupo Focal, metodologia que incentiva a exposição espontânea dos envolvidos, em torno de um determinado tópico. O objetivo desse texto é apresentar as contribuições dessa metodologia no campo educacional, considerando como suporte uma pesquisa que objetivou perceber como se evidenciava o movimento quando o docente se percebe e é percebido como um professor motivado em transformar seu trabalho, em diminuir alternativas reprodutoras, sem questionamentos e em apresentar uma ação menos mecanizada e automatizada em relação ao seu trabalho. A dinâmica, aplicada a quatro professoras do Ensino Fundamental, possibilitou organizar e analisar a partir das manifestações orais e gestuais das professoras na reunião do Grupo Focal, três núcleos de significação referentes aos temas constitutivos do próprio pensar, sentir e agir docente: ser professora; trabalho docente; e autoria docente. Os conteúdos revelaram-se por contradições, semelhanças e complementaridades das relações presentes no fazer pedagógico, subjacente a uma forma tensionada do modo como o pensamento do professor revela a articulação cognição e emoção nesse fazer, sintetizada como contraposição entre a 'vontade' (VYGOTSKY, 2003) e o 'desconforto' (VYGOTSKY, 2003), o que julgamos exprimir com propriedade a natureza do processo autoria docente nas professoras participantes dessa pesquisa.

Palavras-chave: Articulação cognição e emoção. Autoria docente. Educação. Grupo focal.

Abstract

Presented in this article the possible contributions of the Focus Group, a methodology that encourages spontaneous exposure of those involved, about a particular topic. The aim of this paper is to present the contributions of this methodology in the educational field, considering how support research aimed to understand how the movement was evident when the teacher is perceived and is perceived as a motivated teacher to transform its work in reducing reproductive alternatives, without questions and to present a less mechanized and automated in relation to their work. The dynamics, applied to four teachers of elementary school, organize and analyze possible from utterances and gestures of the teachers in the Focus Group meeting, three core themes of meaning related to the constituent's own thinking, feeling and acting teacher: a teacher; teaching, and teaching authority. The contents proved by contradictions, similarities and complementarities in the relations given to teaching, which was the underlying one form of tensioned as the teacher's thought reveals the relationship to cognition and emotion that is synthesized as a contrast between the 'will' (VYGOTSKY, 2003) and 'discomfort' (VYGOTSKY, 2003), which we properly express the nature of the authoring process in teaching teachers participating in this study.

Key words: Articulation cognition&emotion. Education. Focus group. Teaching authorship.

1 Introdução

Esse artigo apresenta as considerações de uma pesquisa realizada no campo da Psicologia da Educação, cujos referenciais metodológicos se referem ao Grupo Focal e que teve como sujeitos de pesquisa professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

A motivação para a investigação decorreu de uma experiência profissional numa escola, envolvendo o Ensino Fundamental I. Em nosso trabalho docente se desenvolveu um ambiente de descontentamento relacionado ao material didático presente no mercado educativo, muitas vezes pautado por apresentações simplificadoras e sem maiores aprofundamentos.

As manifestações coletivas expressas em reuniões, por colegas professores, situada na nossa experiência cotidiana em sala de aula, desencadeou uma reflexão inicial, de forma intuitiva. Quais seriam as dificuldades para encontrar formas de superação diante de tal situação? Seria realizar mais cursos de formação continuada, visto que muitos colegas já o faziam? Seria a ausência de referenciais teóricos e práticos pautados em pesquisas atuais?

Em alguns momentos, essas questões nos incomodavam, o que se configurou como uma fonte geradora de desejo por iniciativas. Essas manifestações se operacionalizaram: muitas colegas orientaram um trabalho com alunos pautados por novos referenciais teóricos e práticos adquiridos em formação continuada e em assessorias particulares.

O estudo constante desse grupo se caracterizou pela postura instigadora, porém foi desfeito em decorrência de naturais questões de mercado de trabalho. As marcas deixadas por essa experiência nos motivou a, num momento posterior, estudar a categoria 'desconforto', (VYGOSTSKY, 2003), além das categorias 'vontade' e categoria 'sentido', também segundo Vygostsky (2003), inseridas na pesquisa realizada.

O envolvimento pessoal do grupo da citada experiência profissional foi a mola propulsora para a produção de necessidades geradas e geradoras de motivos, que impulsionaram movimentos voltados a uma compreensão, transformação e elaboração qualitativamente positiva desse trabalho docente.

Dificilmente poderemos estabelecer em que ponto iniciou-se a relação do percurso profissional vivido com os conhecimentos teóricos reconstituídos na pesquisa posterior realizada. A competência integradora de conhecimentos, organizadora de procedimentos e geradora de oportunidades para reflexão e escolhas ocasionou na nossa prática um trabalho mais ativo e inventivo, com outras possibilidades, ações significativas, autônomas e criativas em relação à própria atividade docente.

As opções e produções didáticas aconteceram pela apropriação dos conhecimentos pedagógicos conquistados e transformados especificamente em elaborações para a aula e consequente atuação. Nessa ação, ocorreu a marca generalizada de um trabalho conquistado, salto qualitativo, que expressava desejos e, ao mesmo tempo, motivos, sentimentos e emoções gerados e relacionados a esse fazer.

De modo sintético, a experiência citada inspirou estudos sobre os fundamentos teóricos pautados na abordagem sócio-histórica, corrente da psicologia soviética autodenominada psicologia histórico-cultural, de Vygotsky e seguidores, como Luria e Leontiev, que embasaram a pesquisa realizada.

Frisamos também ter encontrado nas teses vygotskyanas "[…] o anseio atual das ciências humanas de superar as concepções cindidoras do homem" (SAWAYA, 2003, p.9 prefácio), foco da pesquisa, além do embasamento e apreensão de fundamentos teóricos coerentes e significativos para um processo que denominamos *autoria docente.*

2 A autoria docente

Autoria docente, constituição do processo de um fazer docente que revela a expressão do pensamento do professor explicitado pelas questões cognitivas e pelo sentido atribuído ao próprio trabalho. Entendemos que esse fazer docente é concretizado por meio das propostas educativas, das diversas elaborações orientadas para a aula e pela atuação na sala de aula.

Acreditamos que esse movimento se evidencia quando o docente se percebe e é percebido como um professor motivado a continuamente buscar referenciais para transformar a própria atividade. Um forte motivo gerador desse movimento se encontra na intenção em buscar alternativas às atividades reprodutoras e mecanizadas, de modo a repensar uma relação com o próprio fazer pedagógico.

No trabalho docente, o termo autoria docente representa a expressão dos motivos, dos interesses, das necessidades, dos conhecimentos orientadores de um movimento de superação e transformação da atividade profissional. Esse processo evidencia-se no modo como se manifesta a relação dialética entre aspectos afetivos e cognitivos do pensamento do professor, compreendendo-se como o sentido atribuído ao seu próprio *fazer* se exprime e se constitui.

Tal apreensão do processo ocorreu pelas significações do ser professor. Os relatos de vivências e das formas como tais relatos se manifestaram na pesquisa significaram a maneira como o professor revela o pensamento no fazer, concretizando e constituindo um processo de autoria, pensamento que, pela perspectiva sócio-histórica, é sempre emocionado.

O estudo evidenciou a categoria sentido, com ênfase na articulação cognição e emoção e o processo de autoria. Em decorrência, elegemos como objeto de estudo a forma e a maneira qualitativa de como essa articulação é revelada nos momentos onde o pensar, o sentir e o agir docente se manifestam, ou seja, como os professores sinalizam e manifestam sentido ao próprio fazer, cuja relevância volta-se à pessoa do professor.

A perspectiva favorece considerações sobre um pensamento docente não só analisado por questões de caráter cognitivo, mas por suas significações e emoções articuladas nessa expressão, salientando um processo psicológico que, na maioria das vezes, não é percebido pelo próprio professor (ele não se percebe envolvido no seu trabalho) e tão-pouco não é valorizado pelos outros, na perspectiva dessa articulação.

A pesquisa objetivou apreender das manifestações de professores indicadores que expressassem a atribuição de sentido ao trabalho, ou seja, como e de que forma elementos das dimensão afetiva e cognitiva eram revelados nesse fazer, indicando em que grau o professor está comprometido e imerso no processo de autoria docente.

3 Os referenciais da pesquisa metodológica

Tínhamos como hipótese inicial que, se os professores e as pessoas envolvidas nas questões educacionais expressarem clareza da importância e considerarem relevante como se manifesta a articulação cognição e emoção no fazer pedagógico, isso pode significar como o processo autoria docente está sendo constituído e, assim, propiciar ou não, imprimir ou não, um trabalho qualitativo mais autônomo, criativo e de fato envolvido, ou seja, com sentido.

A relevância dessas considerações se situa sobre como o pensamento do professor – cognitivo e sempre emocionado - se expressa e se manifesta nas ações didáticas, sendo transformado no plano da consciência e se constitui num movimento dialético e transformador.

Ao professor pode trazer então, maior desejo e mais motivos para a busca de referenciais teórico-metodológicos para transformar seu trabalho, pois o "[…] pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções" (VYGOTSKY, 2000, p. 187), o que pode valorizar manifestações docentes qualitativamente mais críticas, mais investigativas, significativas e expressivas no trabalho docente, possibilidades para um processo de autoria docente.

Dar oportunidades aos professores para, expressarem oralmente ou outras formas de manifestações, se exporem e se perceberem na profissão, a fim de tomarem consciência ou ressaltarem suas possibilidades/dificuldades, por exemplo, nas trocas entre seus pares, na aceitação das orientações da equipe de trabalho, na busca de referenciais, no posicionamento em relação ao próprio trabalho, pode demonstrar as diversas possibilidades de indicar como pensam, agem, sentem e se percebem, não só em relação aos conhecimentos considerados necessários à prática, mas em relação ao próprio sentimento do aqui e agora do seu fazer.

O interesse da pesquisa voltou-se para a aproximação da expressão da emoção, do sentido e dos significados implícitos no *fazer* do professor, amalgamados pelos aspectos cognitivos, afetivos e volitivos do ser, ou seja, nos motivos, nas necessidades, nos interesses, e seus impulsos.

4 O grupo focal e as possíveis contribuições para a área da Educação

Pelos princípios da pesquisa qualitativa, o grupo focal é uma metodologia de entrevista onde ocorre uma exposição específica e de modo espontâneo pelos envolvidos.

Essa dinâmica teve origem em 1926, com Bogardus, um sociólogo, numa pesquisa com alunos em uma escola, conforme aponta Leitão (2003). Essa metodologia foi retomada após 1945, pelo sociólogo Robert K. Merton e, posteriormente, Fiske e Kendall, em 1956.

Nos anos 1960 e 1970 a técnica foi utilizada na área de Marketing, também por cientistas sociais, segundo Leitão (2003) e, a partir dos anos 1980, em outras áreas.

O grupo focal permite discussões e interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes, criando diversos eixos. Segundo Merton (apud ROMERO, 2000), os grupos focais possibilitam aos entrevistados a expressão do que eles próprios consideram importantes, o que permite subentender as motivações e a extensão das visões e experiências sobre o foco criado pelos próprios personagens, o que permite determinar certos centros ou núcleos de atenção ou significação.

O grupo focal possibilita uma análise de dados voltado para uma pesquisa que se organiza como processo de comunicação nos diálogos podendo ocorrer tanto entre pesquisador-sujeito/pesquisado ou entre os próprios sujeitos pesquisados entre si. Os instrumentos qualitativos podem ser de expressão individual, oral e escrita, ou interativos, como em dinâmicas de grupo de diferente natureza e induzidas pelo pesquisador.

Do ponto de vista técnico, esse tipo de entrevista em grupo representa uma "[…] maneira de ouvir pessoas e aprender com elas […] criando linhas de comunicação" (MORGAN, 1997, p.9) focada em deter-

minado tópico, razão da qual deriva a denominação grupo focal.

A constituição do grupo focal se faz com os sujeitos apresentados, posteriormente, na pesquisa em questão, além do moderador. Segundo Morgan (1988), o moderador deve estimular a atenção do grupo para o foco, a fim de não ocorrerem distorções e perda dos objetivos em relação ao assunto em debate, evitando posições tendenciosas dos participantes.

A interação grupal é a fundamentação do próprio grupo focal, pois:

> […] o centro dos grupos focais é utilizar explicitamente a interação grupal para produzir dados e insights, que de outra forma não seriam obtidos. Portanto, pode-se conceituar grupos focais como: uma técnica de pesquisa qualitativa, realizada através de um grupo de interação focalizada, que permite ampla e profunda discussão entre os componentes sobre o tema em foco (GUARESCHI 1996 apud ROMERO, 2000, p. 60).

As interações entre as pessoas, geralmente suscitam uma rica observação de ideias novas e originais, além da obtenção pelo pesquisador, de conhecimentos diretos em relação às atitudes, expressões orais e corporais dos participantes, enfim, sua percepção do grupo, ao promover reflexões e diluir opiniões contrárias.

Morgan (1997) frisa ser um processo de partilhar, além de comparar pontos de vista. Decorre daí as características principais do grupo focal, consideradas como método de pesquisa e possíveis contribuições para a área de Educação. Assim, os dados devem ser categorizados pelo ponto de vista qualitativo, pois se constituem em processos subjetivos no momento das interações. Ainda, a discussão e a interação dessa forma são as principais fontes de dados e trocas ocorridas entre os sujeitos.

Tal instrumento de pesquisa mencionado foi utilizado a fim de propiciar oportunidade para os professores voltarem o 'olhar' para a própria experiência profissional e para a trajetória de 'ser professora', fundamentais para um aprimoramento e valorização profissional.

Compreendemos que a proposta metodológica do Grupo Focal permitiria o levantamento de indicadores que expressariam e manifestariam a forma e a maneira como os professores podem atribuir sentido ao próprio trabalho, especificando como e de que forma elementos da dimensão afetiva e cognitiva são indicados nesse fazer docente. Isso revelaria a qualidade, a constituição do processo autoria docente e o quanto o docente está ou não imerso nele, objetivo de nossa pesquisa.

Para efetivar a análise dos processos internos do ser, além dos gestos, das manifestações, do não-observável, a apreensão do significado das falas e expressões dos professores tornou-se extremamente significativo pois:

> […] para compreender a fala de alguém não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem (AGUIAR, 2002, p.130).

A palavra com significado como unidade de análise para apreender um processo interno relacionado a uma atividade que o exteriorize, indica que entre o pensamento e as palavras com significado há mediação do sentido. Os aspectos cognitivos-afetivos-volitivos são apreendidos por meio das palavras e das várias expressões manifestadas simultaneamente.

Também se entende não estar somente na palavra com significado a totalidade do objeto pesquisado. É necessário buscar o processo, as determinações do fenômeno, sua gênese, ou seja, houve a busca de compreensão do pensamento dos sujeitos envolvidos, pois "[…] o significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem" (AGUIAR, 2002, p. 130).

5 A dinâmica do Grupo Focal

Diante do quadro exposto, foram enviadas carta-convite por e-mail a um total de cinquenta professores pertencentes a diferentes escolas, tanto públicas quanto particulares.

Foi proposto, como ponto de partida, um questionário preliminar. O conteúdo do questionário constava de duas partes. A primeira, com questões de apresentação e exposição de dados pessoais do sujeito, além de referências profissionais atuais. Na segunda, foram propostas questões específicas relacionadas ao tema desse estudo. A formulação das questões referentes à segunda parte do documento visava uma aproximação dos professores com o tema da pesquisa, a fim de que não comparecessem com ideias preestabelecidas, mas como conhecedores do assunto a ser debatido.

Segundo a caracterização traçada pela dinâmica, é fundamental o envolvimento das pessoas componentes do grupo com o tema em comum: no caso dessa pesquisa era a figura do professor e o trabalho docente.

Diante do proposto, confirmaram interesse apenas seis professoras, mas somente compareceram na dinâmica quatro professoras do ensino fundamental, de 1ª a 4ª série da rede pública e particular, com três anos, no mínimo, de experiência profissional.

A pauta da reunião inicial consistiu de uma acolhida aos sujeitos de pesquisa. Krueger (1998) e Morgan (1998) recomendam um local para a dinâmica de grupo acolhedor, informal, de fácil acesso e previamente preparado Após a acolhida informal, o moderador-pesquisador expôs os objetivos da pesquisa, salientando o termo de consentimento e deixando explícita a questão da ética na pesquisa, além das orientações quanto à dinâmica do Grupo Focal.

Os professores, após tais formalidades, foram convidados a escrever sobre a trajetória profissional, tendo como referência a própria história de vida. Desse modo, escreveram sobre o lugar de nascimento, as características da família, as recordações significativas que levaram a ser professora, o percurso de início de carreira. Essa abordagem permitiu sintetizar recordações como as conquistas profissionais, as procuras necessárias, os motivos envolvidos, os sentimentos constituídos e os impasses enfrentados na profissão, de modo a responder a questão: Para você, como é ser professora hoje?

Após a conclusão da redação, as professoras apresentaram-se ao grupo e, sinteticamente, expuseram o que consideraram significativo da trajetória pessoal, constituindo assim importante material de pesquisa.

A duração do primeiro momento, intitulado de 'A escrita das professoras', prevista para trinta minutos, objetivou apreender o processo de significação da história profissional e de vida, visto que procurávamos:

> […] ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricas), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito (AGUIAR, 2002, p.131).

Num segundo momento, cada dupla recebeu um quebra-cabeça, feito a partir do mapa do Brasil Relevo, para ser montado, de acordo com algumas instruções simples. A atividade oferecia oportunidade de observação e transferência do modelo de um outro mapa para servir de guia para a montagem, sem a necessidade de investigações, criações ou outros atividades cognitivas mais elaboradas.

A atividade tinha como objetivo uma execução simples e rápida da tarefa, inclusive sem necessidade de troca de ideias ou busca de alternativas para sua finalização ou com outras possibilidades de propostas.

Num terceiro momento, uma outra atividade consistia em propor uma dinâmica para a confecção de um brinquedo feito de sucata, a partir do material que disponibilizamos em uma cesta. O próprio grupo planejou e criou o brinquedo. Em seguida à construção, as professoras contaram sobre brincar com o objeto e como planejaram sua montagem, além de outros detalhes que desejassem expor.

Na atividade, a meta era propor uma interação, com possibilidades de mudança e compartilhamento de ideias. Como era uma tarefa aberta, com várias possibilidades de solução, a criação e busca de melhores alternativas e propostas para sua efetivação era o foco. Comparado ao trabalho docente, seria a busca de alternativas e propostas qualitativas, onde o prazer em criar e propor alternativas a partir de referenciais poderiam compor um processo de autoria desse próprio trabalho.

Em seguida, o grupo focal, tendo como início das metas da interação grupal, as manifestações provocadas a partir do estabelecimento de: primeiramente, com a dinâmica realizada nas duas atividades anteriores e o próprio trabalho docente, ou seja, "o que você pode comunicar a esse respeito, considerando possíveis oportunidades de ação, trocas de opinião, conhecimentos e sentimentos manifestados em cada caso?" A segunda meta era discutir a seguinte proposta: o que vocês entendem por 'um processo denominado autoria docente'. Para finalizar propusemos: dessa conceituação discutida sobre 'um processo denominado autoria docente' e as vivências realizadas nesse grupo, que relação você estabeleceria com seu próprio trabalho docente?

Nas dinâmicas, as professoras manifestaram as próprias ideias e acontecimentos gerados em quase três horas de compartilhamento de conhecimentos, expectativas e sentimentos explicitados. A análise dos dados e das manifestações observadas norteou-se pelos elementos revelados em cada momento do encontro.

6 Análise do Grupo Focal e a constituição dos núcleos de significação.

Das gravações obtidas pelas fitas de vídeo (filmadora) e áudio (gravador), além das anotações realizadas após o término da reunião, formou-se um conjunto de considerações do coletivo e do individual, ou seja, a transcrição das apreensões sobre as falas, gestos, silên-

cios das professoras. Em síntese, as movimentações do grupo. Assim:

A transcrição é a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu. Ao escrever faz-se um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita, ou seja, há um esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si (SZYMANSKI, 2002, p.74).

Em seguida, novas leituras foram feitas a fim de nos apropriarmos de detalhes desse contexto. A partir da primeira versão, construímos o 'texto de referência' (ibidem) que sofreu tratamento para suprir vícios de linguagem e outros, seguindo as normas de ortografia e sintaxe, mantendo preservado o texto quanto aos termos e ideias dos entrevistados.

Essas leituras iniciais nos permitiram destacar palavras, temas, conteúdos e questões centrais que, futuramente, por um processo de aglutinação por "[…] similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição" (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.15), levaram a uma menor diversidade temática e, assim, à organização de 'Núcleos de Significação'.

Por núcleo de significação os autores entendem os

> […] temas os mais diversos caracterizados por uma maior freqüência (pela repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.13).

Essa forma de análise é coerente com o referencial teórico para o procedimento de análise de dados do Grupo Focal, não divergindo quanto a sua essência, ou seja, encontrar melhores estratégias para captar as manifestações significativas para a análise dos dados da pesquisa.

As manifestações docentes ocorridas representaram um percurso, um momento e também uma maneira de olharmos para o trabalho do professor, de falarmos sobre ele e considerá-lo por suas diferentes facetas.

A análise realizada na pesquisa se baseou nas falas e expressões das professoras, entendidas "[…] menos pela freqüência e mais por ser aquelas que motivam, geram emoções e envolvimento" (AGUIAR, 2002, p. 135). Isso permitiu a organização de núcleos de significação, constituídos por semelhanças e contradições reveladas no movimento e nas expressões dos sujeitos e também pela articulação do contexto pessoal, histórico e profissional não só dos sujeitos, mas do próprio momento político e educacional, ressaltado nas discussões. Apontamos, dessa forma, o processo de análise expresso pelos Núcleos de Significação: 'ser professora', 'trabalho docente' e 'autoria docente'.

No primeiro núcleo, 'ser professora', foram analisadas questões referentes ao trabalho docente, implicando apreender as necessidades configuradas em motivos, gerando assim a própria opção em ser professora, significação possibilitada por necessidades que, na consolidação do plano das vivências do passado e projetadas no presente, se manifestaram na própria profissão.

A importância em compreender como as necessidades, captadas pela própria história familiar e profissional se tornam importantes em Educação, significa também apreender a configuração de motivos pela escolha em ser professora e permanecer na profissão.

Esse núcleo representou formas de contato com as necessidades de uma vida profissional, do cotidiano, das buscas profissionais, enfim, situações que revelaram crenças e ideologias, valores que "[…] numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as 'transferências' de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano" (NÓVOA, 1992, p.116).

No segundo núcleo, o 'trabalho docente', a análise partiu do que foi apreendido dos acontecimentos preliminares até o final da dinâmica do Grupo Focal. Estamos nos referindo às apresentações iniciais quando as professoras chegam ao local da reunião, uma vez que nem todas se conheciam mutuamente, e se estendem até o término do encontro, espaço de interlocuções oportunizadas pela técnica do Grupo em foco.

O ato de interlocução pelo enfoque sócio-histórico permite "[…] historicizar o fenômeno psicológico, compreendendo o homem na sua dimensão cultural e social, trazendo para a discussão a subjetividade e a afetividade, enquanto dimensões constitutivas do sujeito" (MOLON, 2002, p.221).

As professoras evidenciaram, principalmente, a constituição afetiva por serem professoras e o significado atribuído ao trabalho, ao reiterarem um compromisso e gosto pela profissão ao longo dessa trajetória. Assim, durante a reunião, o sentido denotado à profissão se manifestou de várias formas pelas interações suscitadas.

No terceiro núcleo, 'a autoria docente', refletimos e tentamos analisar as manifestações dos professores pelas falas e expressões produzidas no grupo, de forma interativa e não-individualizada, pela própria orientação metodológica para o Grupo Focal.

A importância desse núcleo se revela pelo fato que:

> […] as falas dos sujeitos são *construções*. A fala do sujeito histórico expressa muito mais

> do que uma resposta ao estímulo apresentado, ou, de outra forma, ela revela uma construção do sujeito, uma construção que é histórica, na qual a situação de intervenção em que está inserido, no caso, o grupo [focal] […] entra como mais um dos elementos, determinações, para a construção de sua fala (AGUIAR, 2002, p.134).

Nas manifestações as professoras fizeram menção às interações, expressando vontade em encontrar formas de atuarem em consonância com outros professores e equipe técnica da escola, criando, possivelmente, produções organizativas e vinculativas, ao expressarem, por exemplo, "[…] é diferente trabalhar com o grupo de professores que aceita trocas, […] cumplicidade entre eles ao trocar ideias sobre o trabalho".

Pode se justificar a expressão da necessidade da interação pela importância atribuída às trocas de ideias, propostas e opiniões em contraposição ao isolamento e individualismos, pelas críticas ou não valorização ao tentarem um trabalho de equipe, ampliação e cumplicidade no 'fazer'.

As professoras deixam transparecer o valor que atribuem à competência profissional, de forma explícita e implícita, aspectos esses que se relacionam com a própria efetivação da dinâmica das interações. Demonstram que a relação de afetividade constituída desde o momento da decisão em ser professora ou permanecer na profissão docente, está alicerçada em uma atividade mediada socialmente, onde "[…] o sujeito constitui-se pela atividade […] produtora de significado no campo das intersubjetividades" (MOLON, 2002, p.224).

Isso quer dizer que, o trabalho docente cria necessidades para buscar uma formação de competência, o que motiva as professoras na busca dos seus ideais de qualificação.

O sentido denotado na tentativa de continuar é único e pessoal, pois indica um impulso individual a uma ação com sentido, onde há afetividade, emoção e sentimentos envolvidos, integrados às configurações que ao longo desse percurso profissional foram sendo constituídas pelas professoras, gerando outras necessidades, produtoras de outros motivos, convertendo-se no próprio sentido de não desistir e continuar na tentativa de efetivação do seu trabalho, da forma como o entendem.

7 Considerações finais

A síntese da pesquisa culminou após um processo de releituras e análises intranúcleos, conforme Aguiar; Ozella (2006), revelando conteúdos e manifestações recorrentes da ordem dos sentimentos e emoções contraditórios/semelhantes. Constatou-se que os movimentos contraditórios permaneciam nas expressões dos sujeitos, caracterizados por eixos estruturadores ou nexos, que expressam tensões descritas pelos pólos: confiança/desconfiança; interação/isolamento/individualismos; críticas/valorização; impasses/iniciativas; medo/ousadia; segurança/insegurança; persistência/desistência; frustração/animação; competência profissional/despreparo/fragilidade profissional; cumplicidade/intrigas.

Encontraram-se assim, sentimentos e emoções contraditórios/semelhantes nesses movimentos dos sujeitos, revelados para além da aparência dos discursos. Dessa análise da articulação dos núcleos, chegou-se a duas 'zonas de sentidos' consideradas aqui por zonas tensionadas e reveladoras de um 'desconforto' (VYGOTSKY, 2003), ímpeto para frente, rompimento de obstáculos ao próprio 'fazer' e não impedimento ao processo e da 'vontade' (VYGOTSKY, 2003), expressões das necessidades e dos desejos em frequentarem cursos e efetivarem estudos e pesquisas educacionais; formas de compartilharem o trabalho; maior apoio da equipe técnica, enfim aspectos revelados nas interlocuções ocorridas na reunião, configurando assim motivos para as buscas, para as possibilidades de efetivarem propostas qualitativas e outras concepções vinculadas ao próprio trabalho.

Percebemos que a 'vontade' (VYGOTSKY, 2003) é ativada toda vez que há um 'desconforto', zona de tensão em relação a falta de conhecimentos e diferentes oportunidades para efetivação do 'fazer', reivindicados pelas próprias professoras e expressos pela falta de possibilidades de mecanismos para compartilharem com os pares, as movimentações qualitativas de diferentes ocorrências no trabalho e, até mesmo, os diversos impedimentos de diferentes naturezas para a efetivação da atividade docente.

Em síntese, apontamos na análise efetivada, como ocorre a expressão da atribuição de sentido ao próprio trabalho docente e, especificamente, como e de que forma os elementos da dimensão afetiva e os elementos da dimensão cognitiva são revelados nesse 'fazer', indicando assim o quanto o professor está comprometido e imerso em um processo que denominamos autoria docente.

A contribuição da teoria vygotskiana destacou a necessidade de considerarmos a questão da história do ser, no caso, o percurso de vida do professor, para nos apropriarmos e compreendermos como e porque significaram de determinada forma os processos do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Assim considerado "[…] é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da lin-

guagem) do legado cultural de seu grupo" (OLIVEIRA, REGO, 2003, p.32).

Esse legado, considerado como patrimônio, material e simbólico, significa o "[…] conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história" (ibidem).

Tal apreensão desse patrimônio implica "[…] ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas" (ibidem).

Como as professoras significaram a própria profissão ao longo desse percurso de vida foi essencial para inferirmos as transformações ocorridas e os novos sentidos atribuídos a tais mudanças.

Implícito nesse processo de mudança está o pensamento do professor. Compreender então, como o pensamento do professor se processou para a constituição desse processo e ainda, como ele pensa o seu 'fazer' hoje, só é possível se considerarmos um aspecto fundamental da teoria de Vygotsky para esse estudo, ou seja, segundo Vygotsky (2002), a compreensão do pensamento de alguém só é possível se reconhecermos a sua base afetivo-volitiva. Assim,

> […] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente (OLIVEIRA, REGO, 2003, p.18)

A relação essencial entre a dimensão cognitiva e a afetiva transita por uma série de componentes ligados ao próprio funcionamento psicológico, pois as emoções não podem ser tratadas de forma isolada, como ressaltava Vygotsky (1993) e ressignificado por Gonzalez Rey (2003) quando cita que falar sobre emoções "[…] não terá um tratamento conseqüente se for tratado de forma isolada, fora das dimensões de sentido da constituição subjetiva individual que participam da definição de sentido das diferentes emoções produzidas pelo homem" (p.146).

Apreender das expressões, como as professoras reagiram diante das situações do próprio trabalho e como expressam hoje seu modo singular dessas configurações, é poder considerar as mediações conferidas pelos significados e pelas determinações culturais e sociais referentes ao trabalho, pois "[…] o ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir" (OLIVEIRA, REGO, 2003, p. 23).

Pensando sobre o trabalho docente, uma recomendação muito realçada, na área educacional, foi a proposição do 'professor reflexivo'. Essa proposta pareceu configurar uma expressão com conotação indicativa de 'ordem' e de 'exclusividade': o professor precisa ser somente reflexivo para poder atuar profissionalmente.

E o sentir? A expressão dos sentimentos em relação ao próprio trabalho docente, visto que a expressão da emoção, traduzida por sentimentos de raiva, angústia, alegria, medo, expectativas, enfim, o 'sentir' geralmente não percebido, não compreendido ou não considerado, nessa área, faz parte do próprio desenvolvimento do homem e também do seu trabalho.

Estamos nos baseando que, "[…] para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções" (OLIVEIRA, REGO, 2003, p.25).

Comprovamos pela pesquisa que o 'sentir', pela forma que, muitas vezes, as professoras expuseram situações e seus próprios sentimentos, foi desconsiderado principalmente pela instituição educacional, ou podendo ampliar, pelo próprio sistema educacional hoje. As evidências estão pela falta de valorização e pelas escassas ocasiões oferecidas ao professor para poder expressar a sua fala e interagir com seus pares sobre o próprio trabalho, de ter ocasiões de poder voltar-se para si e perceber-se emocionado com seu trabalho, de poder comunicar, de poder expressar, de poder compartilhar essas emoções e observar também que, outros professores também sentem medo, também sentem alegria ao constituírem o trabalho docente. Provavelmente estarão mais propensos assim a compartilhar satisfação, também angústias, frustrações e inseguranças diante das recomendações teórico-práticas que chegam de diferentes procedências.

Podemos então continuar perguntando: como o professor se sente, como lida com isso, como manifesta emoção no seu 'fazer'? Manifesta? Como dão indícios de articular questões afetivas e cognitivas? São essas as questões que podem continuar para a observação de um processo de autoria, sustentado pelos referenciais da teoria vygotskiana.

Autoria docente, sinônimo do 'pensar, agir e sentir' um trabalho que tem um referencial fortemente marcado pelas questões históricas e culturais, percurso educacional, com ênfase nas questões cognitivas, mas que foi flagrado sendo constituído por

novos sentidos, novas formas de sentir e de expressar a própria profissão.

Concluindo, tentamos apontar indicadores e como estes estavam articulados para a composição de um processo denominado autoria docente. Com a experiência do grupo focal, pudemos apreender da fala e gestos das professoras, como significam sua atividade, determinada por uma historicidade, onde a mediação de múltiplas determinações presentes confere uma constituição particular, porém que se relaciona e é relacionada, propicia e é propiciada, indica e é indicada por situações características do próprio cenário educacional.

Nas expressões das professoras, vimos que as manifestações foram marcadas por momentos de tensões, de angústias, até de fortes demonstrações de envolvimento e desejo de poderem superar dificuldades e propor soluções.

Os assuntos foram tratados, trazidos à reflexão da própria prática e nesses movimentos realizados entre as questões desencadeadas e o vínculo com a própria realidade profissional se depararam com outras pessoas com os mesmos medos, inseguranças ou impedimentos. Ao mesmo tempo, demonstraram também satisfação, diferentes emoções ao falarem sobre o 'fazer' docente.

Observamos momentos de expressiva significação quando as professoras percebem que não estavam ali para ouvir determinações, mas para poder falar sobre elas, sobre a própria atuação, o próprio sentir da profissão.

Dessa forma, evidenciamos o saber articulado à emoção, pontuada nos vários momentos da reunião e direcionada pelos indícios apresentados nesse estudo. Tentamos assim colocar em primeiro plano, a participação e as manifestações das professoras, seus conhecimentos e os sentimentos impressos na realização do seu processo profissional, integração do próprio 'pensar, sentir e agir', conforme Aguiar (2002), vivido no trabalho docente. Pudemos sinalizar a exposição de um movimento dialético e transformador que sintetizamos a partir da apreensão dos núcleos de significação.

A partir dos núcleos, duas zonas de sentido representadas pelos conceitos 'desconforto' e 'vontade', conforme Vygotsky (2003), ambos relacionados ao trabalho docente, sintetizaram uma tensão apontada várias vezes pelas professoras nas suas significações e presentes no trabalho docente, tensão essa indicativa e, possivelmente, mobilizadora para um processo de autoria docente.

A tentativa então foi de pontuar, dessas manifestações tensionadas, a relação dialética existente entre elas, 'desconforto' e 'vontade', ou seja, estamos tomando o 'desconforto' como o incômodo que leva o sujeito a buscar formas de mudança na própria maneira de ser professor, como elemento produtor de sentido. Mas esse 'desconforto', relacionado às situações educativas e no percurso da própria história de vida e profissional das professoras, ativa, configura também sentidos produzidos por ele (desconforto) na própria experiência pessoal e profissional, expressando assim, vontades. As vontades geram outros desconfortos, que produzem novos sentidos, movimento esse dialético e transformador. Em síntese, configuração de elementos que apontam como um processo de autoria se articula.

Referências

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica.* 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, Cap. 7, p. 129 -140, 2002.

_____ Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica.* 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. Cap. 5, p. 95 -110.

AGUIAR, W. M. J. ; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia:* ciência e profissão, v.26, n.2, Brasília, jun. 2006.

GONZALEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 290p, 2003.

KRUEGER, R. A. *Developing questions for focus groups*. Oaks (califórnia): Sage, p.110, 1998.

LEITÃO, B. J. M. *Grupos de foco*: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo Sistema de Bibliotecas da USP. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes), ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOLON, S. I. Entrelaçando a psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. *ContraPontos*: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, São Paulo, ano 2, n. 5, p.215 – 225, maio-ago. 2002.

MORGAN, D. L. *Focus groups as qualitative research*: qualitative research methods series;. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, v.16, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação.* 2.ed, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V.A. (org.) *Afetividade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p.13 – 34.

ROMERO, S. M. A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: *Psicologia e pesquisa*: perspectivas metodológicas. Porto Alegre: Editora Sulina. 51p., 2000.

SAWAYA, B. B. Prefácio. In: MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.* Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9 – 13, 2003.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na pesquisa em Educação*: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 86p, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002. 191 p.

_____. *Pensamento e linguagem.* 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

8257

O DISCURSO DE PAULO FREIRE: SEU CONTRIBUTO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PAULO FREIRE'S SPEECH: ITS CONTRIBUTION TO THE BRAZILIAN EDUCATION

Sérgio Lourenço Simões
Mestre em Educação - Uninove
professorsimoes@uninove.br
professorsimoes@uol.com.br

Resumo

Neste texto, examina-se o contributo de Freire para a Educação brasileira, tomando-se como ponto de partida seu discurso-alerta, que denuncia o "descalabro" educacional a que a massa trabalhadora se submetia pela manipulação decorrente do discurso maniqueísta do poder oligárquico, travestido de "dotes" paternalistas e assistencialistas, que a seduziam e, por vezes, a condenavam ao "ostracismo" socioeconômico, político e cultural. Paralelamente, pontuam-se algumas construções neológicas da verve freiriana, que, por sua carga semântico-conceitual, contribuem para precisar determinadas situações analisadas pelo pensador pernambucano. Essas criações corroboram a tese de que Freire não criava palavras a bel-prazer, mas o fazia para responder a uma necessidade expressiva não satisfeita pelo vocabulário ortográfico, visando a uma leitura mais aprofundada de mundo. Nessa perspectiva, aponta-se o rigor semântico do aparato teórico-conceitual no discurso freiriano que exprime seu pensamento sociopolítico-filosófico, explicita-se e discute-se como esse rigor se manifesta no texto escrito, estabelecendo a relação entre semântica e pedagogia para explicar a carga expressiva de seu discurso.

Palavras-chave: Carga semântica. Discurso freiriano. Neologismo. Rigor semântico.

Abstract

In this paper, we examine the contribution of Freire for the Brazilian education, taking as a starting point his speech signals, denouncing the "collapse" of education that the working masses was undergoing due to the manipulation Manichean discourse of oligarchic power, disguised as "gifts" and paternalistic welfare, who seduced and sometimes condemned the "ostracism" socioeconomic, political and cultural. At the same time, score a few buildings Freire neologism of verve, which, in the semantic-conceptual load, contribute to clarify certain situations analyzed by the thinker Pernambuco. These creations support the thesis that Freire did not create words to pleasure, but was to meet a significant unmet need for vocabulary spelling in order to further reading of the world. From this perspective, it points to the semantic rigor of the theoretical and conceptual apparatus in the speech that expresses your thought Freirian sociopolitical and philosophical, becomes explicit and discusses how this accuracy is expressed in the written text, establishing the relationship between semantics and pedagogy to explain the expressive charge of his speech.

Key words: Neologism. Semantic load. Speech freirian. Semantic rigor.

Neste trabalho, tratamos do legado de Freire para a Educação Nacional, analisando as obras "Educação como prática da liberdade"[1] (1987) e "Pedagogia do oprimido"[2] (1988).

Escrita por Paulo Freire em seu período de reclusão, após a queda de Goulart, e concluída no Chile quando lá esteve exilado, "Educação como prática da liberdade" traz como característica fundamental as marcas do movimento popular brasileiro, que, antes do golpe militar de 1964, esteve sob sua coordenação.

Cria o pensador pernambucano que o avanço – que se pretende seja a efetivação de uma prática socioeducativa libertadora – só se consigna pela conscientização do alfabetizando, tendo como ponto de partida o respeito às alteridades e seu reconhecimento, não por meio da "visão estrábica" de quem apenas observa os atores em sua representação da realidade, e sim pelo olhar apreciador daquele que nela imerge num processo de interação e intervenção pela "dialogação" com o outro.

Paulo Freire apresenta uma proposta teórico-metodológica para a educação, num momento em que esta carecia de diretrizes, de fundamentação, em decorrência da repressão sociocultural e intelectual de que eram vítimas aqueles que buscavam socializar a educação, numa tentativa de transformar também a escola num espaço de conscientização das massas, com o fito de rechaçar o processo alienador – e até castrador – de consciências a que o poder oligárquico submetia o povo. A corroborar essa situação de penúria estavam os professores, transformados, à época, em meros estafetas da informação, e porque não dizer, da cultura dirigida pelo poder vigente.

Nessa esteira, pelas palavras de Francisco Weffort, que preambula a obra em pauta, Freire põe a liberdade como *leitmotiv* de sua prática educativa, propondo os "círculos de cultura", em que o diálogo se apresenta, em essência, como condição básica para efetivar as mudanças educacionais necessárias à conquista da plena democracia. Está aí, pelo debate do cotidiano linguístico, o descortinar da tão decantada prática social livre, porém engajada num processo crítico, em que se dá voz aos educandos e respectiva comunidade, sob a "mediação" de um coordenador – o professor – não como indivíduo que apenas ensina, mas que se abre à riqueza de diferentes saberes de experiência feitos como contributo a uma efetiva educação para decisão, com responsabilidade sociopolítica.

Essa ânsia revolucionária freiriana por uma educação libertadora a dotar a massa de poder crítico, "[…] desvestida da roupagem alienada e alienante […]" (FREIRE, 1987, p. 36) como "[…] uma força de mudança […]" (FREIRE, 1987, p. 36), traduz-se no decurso de seu texto, num discurso-alerta para tomada de consciência, por parte do oprimido, do processo de coisificação a que era submetido, e que o fazia distanciar-se de seu verdadeiro propósito existencial, como ser histórico: o de manter-se como homem-sujeito, herança inalienável do próprio ser, portanto inadiável, de que se dotou desde o nascedouro – ventre materno – em que lhe fora dado o poder de autoconstruir-se para vir-a-ser no mundo.

Esse propósito permite considerar como base de minha análise o fato de Freire fundamentar seu discurso no processo existencial, tomando como existência o ato de buscar, pela consciência, novas situações desafiadoras, que se podem consumar na prática escolar, numa relação dialógica entre educador e educando, ou seja, pelo existenciar. Nessa esteira, chama a atenção, no discurso, a visão pedagógica da educação como instrumento dinâmico de libertação, que se constrói e reconstrói permanentemente, traduzido pelo princípio da própria constituição do ser: a inconclusão, criação freiriana para precisar o aspecto primeiro de seu pensamento – a ideia de movimento que denota sua preocupação em trabalhar, dialogicamente, os aspectos de opressão que entravam, e muito, a construção do conhecimento e, com isso, a aspiração do ser mais.

Com base nesse pressuposto, posso afirmar a intenção deste pensador da educação em dotar seu discurso de precisão conceitual. Daí o uso de expressões novas, com carga semântica significativa, ou de outras já existentes na língua que, contextualizadas, assumem valor substancial para corroborar algumas de suas ideias fundamentais ou posições-chave. Ressalto que esses recursos linguísticos expressam o movimento ininterrupto num processo cíclico aberto, constituído de ações aduzidas da necessidade de buscar a construção do real sempre com base no aprender-apreender-reaprender-incorporar-avançar.

Freire, consciente de seu papel de homem na história, busca conduzir sua práxis na reflexão sobre a realidade pela existenciação – prática ressignificada pela constante revisita à história brasileira em transformação. Nessa perspectiva, tem-se o amalgamar de democracia e liberdade como possibilidades históricas que só se concretizam pela superação da consciência transitivo-ingênua, pela crítica bem posta (consciência transitivo-crítica).

Nesse período, o Estado burguês se legitimava pela manipulação de diferentes setores da massa urbana, "imposta" por atos populistas a salvaguardar os interesses da oligarquia dominante, que conclamava o povo a lutar por ideais que traduziam o atendimento às necessidades do trabalhador, dando-lhe a impressão de que havia chegado o momento de conquistar seu espaço na sociedade. Esse processo pseudodemocrata de ludíbrio do "cidadão" inquietava Freire e o instigava

1 Obra publicada em 1966. Em nossa análise, utilizamos a edição de 1987.

2 Obra publicada em 1970. Em nossa análise, utilizamos a edição de 1988.

a levar avante sua ação pedagógica, acreditando que, com os círculos de cultura, despertaria o alfabetizando para o agir no, com e pelo mundo.

Merece destaque esta passagem de Freire (1987, p. 36-37):

> Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças destorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como "perigosa subversão", como "massificação", como "lavagem cerebral" — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã.

Note-se a preocupação de Freire com a "castração de consciências" que se instaura na domesticação das massas. Tem-se a manutenção da consciência ingênua num processo de segregação e alienação de mundo. Aqui, vale lembrar a ambivalência que o termo "alienação" carrega: assim como nos alienamos do mundo, da realidade que merece ser questionada, vemo-nos alienados aos interesses escusos dos que pretendem, com o tom paternalista-assistencialista, convencer-nos de suas verdades que se descortinam como palco de "apoderamento", um espetáculo a que assistimos impassíveis, porém deslumbrados, pois servem de lenimento às nossas dores existenciais. E é essa inércia, decorrente da ingenuidade, que deve ser combatida veementemente, com rebeldia. O homem-objeto deve ceder lugar ao homem-sujeito, agente de sua história, e é pela educação libertadora que se processará essa tomada de consciência, mola propulsora das mudanças educacionais.

No primeiro capítulo de "Educação como prática da liberdade", Freire trata do homem como ser de relações, homem plural, singular e crítico, capaz de agir no e pelo mundo com sua prática reflexiva, e não reflexa, como construtor da história no seu existenciar pela ressignificação da realidade. Crê o pensador pernambucano numa sociedade de indivíduos que buscam, em sua singularidade, o constructo de um viver melhor, pelo diálogo, pelo con(viver), conscientes de sua incompletude, inacabamento – inconclusos, portanto –, e que só podem efetivar mudanças num 'mergulho' em si mesmos, tomando consciência de que jamais se tornarão conclusos, acabados, completos.

Nessa perspectiva, permito-me afirmar que "dialogação" e "inconclusão" são termos que, pela carga semântica, se completam, o que justifica a ideia de educação para a libertação, que só pode ocorrer entre seres que se reconhecem diferentes, ao mesmo tempo inconclusos, e se complementam, que se respeitam e se amam nas diferenças e sabem, cada um deles em sua individualidade, que na diferença do outro repousa a possibilidade da caminhada, não em busca da conclusão, porque sempre em transformação. Mas esse homem carrega, em si, as marcas da dominação que se traduz pelo sentimento de impotência ditado pela força opressora de um poder instituído que o transforma em quase-coisa. É a contradição dialética que exige dele um ato de rebeldia que o leve a posicionar-se criticamente sobre as ações humanas, ponderando, analisando, buscando a compreensão das relações que se estabelecem, ou que se deveriam estabelecer, pelo reconhecimento do outro como contributo à satisfação das necessidades do ser incompleto, inconcluso e inacabado. Aí está a contradição dialética.

No entanto, não basta conscientizar-se de tal contradição, é preciso reconhecê-la, incomodar-se com ela, refletir sobre ela; buscar o novo – é o movimento ininterrupto provocado pelo desafio de predispor-se a desvendar o que há de misterioso em nós mesmos, no outro, pelo trabalho elaborativo e colaborativo. É o movimento que passa pelos seres, transformando-os qualitativamente. Daí o questionamento das verdades ditas absolutas, inexistentes porque em relação, não no sentido posto de ligação lógica do pensamento, e sim por serem relacionais com o estar no e pelo mundo em permanente transformação.

A contradição instaurada inquieta Freire: de um lado, os "reacionários"; de outro, os "progressistas", que não impõem verdades porque agem amorosamente, aceitam a opinião do outro, dialogando sobre "verdades", opções próprias de cada um em sua individualidade, que deve ser respeitada.

Nessa vertente, num processo de convencimento e conversão, e não de persuasão pelo medo, aproveitando-se das fragilidades alheias, reagem aos que pretendem, em nome de uma pseudoliberdade, aprofundar as mazelas sociais, arquitetando, com políticas assistencialistas, a manutenção do *status quo*. Contra isso se insurge o pensador pernambucano, num discurso-alerta, quando trata da desumanização que a acomodação passiva diante de extremos promove na sociedade como um todo:

> […] despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites, vinham descambando para a sectarização e não para as soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de "nascença", ou esquerdista. (FREIRE, 1987, p. 51).

E segue, num paralelo, lecionando sobre as contradições, pontuando o perigo de uma análise desprovida de contextualização dinâmica da realidade:

> O radical, pelo contrário, rejeita o ativismo e submete sempre sua ação à reflexão. O sectário seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor. Como seu proprietário. Diferem porque, enquanto um pretende detê-la, o outro antecipá-la. Se a história é obra sua, se lhe pertence, pode um detê-la quando quiser, o outro antecipá-la, se lhe aprouver. Daí se identificarem na imposição de suas convicções. Na redução do povo à massa. O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. Deve comparecer ao processo ativistamente. Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre. (FREIRE, 1987, p. 51-52).

Nessa esteira, tem-se o cultivo de um otimismo ingênuo que se transforma em desesperança pelo idealismo frustrante de uma sociedade alienada, mas que pode ser superada pela efetiva participação, comungando ações ousadas de combate às elites que buscam, pela imposição do mutismo e da passividade, subjugar a capacidade de o homem agir no e pelo mundo como agente da transformação. É preciso que se faça um trabalho educacional crítico, participativo, que proponha refletir sobre si mesmo, sobre sua responsabilidade e papel sociocultural e político, que auxilie o educando na compreensão da realidade e o respeite em sua individualidade como ser capaz de destorcer as ideologias "castradoras de consciências". Deve-se, entretanto, cuidar para não cair nos radicalismos fanáticos, de extremos, que conspurcam o verdadeiro ideal da educação.

No segundo capítulo "Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática", Freire trata da sociedade colonial, antidemocrática, a dos colonizadores, que não se preocupavam com o processo civilizatório, e sim com a exploração da terra, comercial, portanto. Sociedade que não "dava voz" aos despossuídos, que apenas os usava como massa de manobra. Os colonizadores se utilizavam de mão de obra escrava – composta de párias lusitanos, indígenas, negros e imigrantes europeus – para o exercício do poder. Funda-se a economia brasileira na exploração dos não favorecidos pelas benesses da Corte. A pirâmide social era verticalizada. Nela estavam apenas os senhores de engenho, donos da terra, de tudo e de todos. Essa relação de opressão fundava-se na (des)integração entre colonizador e colônia, na prática do antidiálogo, da antidemocracia. O poder outorgado pela Corte, concentrando-o nas mãos dos "senhorios", vitimava a massa escravizada. Esmagados pelo poder instituído, eram condenados ao mutismo, à servidão, pois, expropriados que eram, só lhes restava o "conformismo", a aceitação de "migalhas" ao som de um paternalismo condescendente e bondoso a amenizar o tom "estrábico e perverso" de uma ditadura feudal.

Nesse ambiente, segundo o pensador pernambucano, negava-se ao homem o direito de participar da vida comunitária, na resolução de problemas comuns. Inexistia, portanto, a dialogação. Com a chegada de D. João VI, em 1808, fazem-se reformas estruturais que envolvem incentivo às atividades industriais e de desenvolvimento urbano, criando-se escolas, com foco no ensino técnico, e a imprensa. Entretanto, a participação do homem comum nas "coisas" da comunidade, decidindo, criticando, ainda estaria por vir. Continuávamos imersos em nossa inexperiência democrática, reforçada, agora, pelo surto de "europeização" e reeuropeização que não permitia a prática da verdadeira democracia; bebemos da fonte de princípios culturais inautênticos até a primeira metade do século XIX.

Freire encerra o segundo capítulo postulando que a superação da "inexperiência democrática" está por vir, e que é temeroso afirmar que o clima de irracionalidade brasileira cederá lugar ao processo crítico iniciado, sem mergulhar em formas graves de regressão antidemocrática e, por consequência, de exploração desmedida. Pode-se antever a morosidade do descortinar de " […] formas mais autênticas e humanas de vida, para o homem brasileiro." (FREIRE, 1987, p. 83).

No capítulo terceiro "Educação *versus* Massificação", advoga em defesa da participação popular no desenvolvimento econômico, social e cultural, numa postura crítica, revolucionária. E aí se conclama o educador, cujo principal contributo à sociedade é o de promover uma educação criticizadora, desafiadora, ousada, de rupturas, que instigue a passagem da transitividade ingênua à crítica, transformadora do homem, levando-o a reconhecer-se como senhor de sua história, agente da transformação.

Pontua o pensador pernambucano alguns aspectos relevantes da Educação que se pretende: a) comprometida com a responsabilidade social e política; b) de resistência, pelos educandos instrumentalizados, aos poderes do "desenraizamento" decorrente da industrialização; c) possibilitadora do debate dos problemas, pelo homem, em constante diálogo, ou melhor, em "dialogação" com o outro, consciente de seu papel de "contraventor" científico para libertar-se de "verdades impostas", investigando, refletindo sobre seu fazer; d) instigadora do homem, de sua consciência de ser transitivo que o impele a analisar criticamente a realidade "[…] com acento cada vez maior de racionalidade […]" (FREIRE, 1987, p. 90), abandonando "o dogmatismo" (a rigidez mental) para assumir, assim, a flexibilidade inerente à consciência permeável.

Uma educação que proporcione ao educando a incorporação do saber democrático pela "experienciação", levando-o a assumir "[…] postura conscientemente crítica diante da vida […]" (FREIRE, 1987, p. 90), orientando-o, pela pesquisa participativa, a mudar de atitude, a não aceitar a verborragia, "as manifestações palavrescas" que só o fazem desacreditar no seu potencial transformador.

Nesse processo, insere-se a possibilidade de transformação ininterrupta, que carece da constante tensão, numa relação de construção a exigir permanente ressignificação de ambos os atores, e aí, sim, talvez haja um salto de qualidade.

Nessa esteira, está a libertação como processo não-finalizável, pois não é possível encontrar a figura de um ser liberto, mas a de alguém em processo, de alguém que vai avançando para uma compreensão maior de mundo e de sua existência. E aqui me valho de Freire, no seu existenciar pelo amor, pelo respeito ao outro, para reforçar o conceito de que, mais do que viver, é preciso agir no e pelo mundo, experienciando, no sentido pleno da existência, que se concretiza pela existenciação, palavra criada pelo pensador pernambucano como resultado da aglutinação dos substantivos *existência* e *ação*, para indicar que a plenitude do primeiro só encontra eco semântico se a ação se sobrepuser a ele, pois "[…] só na plenitude deste ato de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira […]" (FREIRE, 1988, p. 36), o que torna possível a caminhada para a transformação.

É o desafio subversivo da dialética, pois só a possibilidade de compreender o novo (o outro), existenciá-lo, é que nos move a novos desafios. A necessidade angustiosa, provocada pela incompletude, nosso inacabamento, nossa inconclusão, é que nos leva ao infinito, numa busca do saber mais, do imprevisível. Daí o aspecto surpreendente do novo, que nos escapa pela incapacidade de prever rigorosamente o que vem. São as probabilidades, as expectativas que nos impelem a pensar as relações que se estabelecem pelos desafios que nos pomos, não aleatoriamente, mas de maneira crítica.

Essa é a educação amorosa, que exige ato de coragem, que se sustém no diálogo, no trabalho com e pelo educando, e não para ele. É o educar para a superação do "falso dilema humanismo-tecnologia", em que se dá apenas (in)formação.

No quarto capítulo "Educação e conscientização", reafirma sua preocupação com a democratização da cultura nacional, chamando a atenção para os *deficits* quantitativos e qualitativos de nossa educação que entravam o processo emancipatório de nosso povo. Para ilustrar, traz, em números, os níveis alarmantes de crianças sem escola e os de analfabetos na pré e na adolescência.

Paralelamente, Freire crê na disposição do povo, acreditando numa "política educacional", pelo educador, que "tinha algo a permutar com ele e nunca exclusivamente a oferecer-lhe", pela experimentação/superação de técnicas, métodos e processos de comunicação que o mantivesse focado na proposta de educar como prática da liberdade, em que se respeitasse o saber desses atores, sua experiência, dando voz a eles; enfim, permitindo-lhes a participação efetiva na construção do conhecimento. Nesse processo, surgem o círculo e o centro de cultura como laboratórios, nos quais se experienciariam todos os tipos de ações humanas decorrentes da vivência dos envolvidos, servindo o educador de mediador das discussões.

Inicialmente, nesses grupos, analisavam-se os aspectos da realidade brasileira pelo debate de temas sugeridos pelos próprios participantes. Essas discussões levaram o pensador pernambucano a buscar, pelo diálogo, "um método também ativo", que pudesse produzir, na alfabetização de adultos, os mesmos resultados obtidos da análise dos assuntos discutidos no círculo de cultura. Queria uma alfabetização como processo de democratização cultural, tendo o homem como sujeito, e não como depósito de informações distanciadas de sua realidade. Uma alfabetização como ato de criação que desencadeasse outros atos criadores.

Se o homem, por suas características, é o agente das transformações, pois não está apenas no mundo –

mas com ele –, estabelece relações na e com a realidade, independentemente de ser ou não alfabetizado. E nessas relações apresenta capacidade suficientemente forte para alterar essa realidade como sujeito que age sobre o objeto de análise. Nesse processo, tem-se o conhecimento pela representação crítica das coisas e fatos, compreendendo, em essência, como se apresentam na existência empírica, o que lhe permite afastar-se de sua consciência ingênua, fanática e fatalista.

E, para Freire, a compreensão crítica só é possível pelo método ativo, pelo diálogo crítico e criticizador que vai além dos formalismos e reducionismos da educação formal. Parte-se daí para uma educação democrática, que se inicia pela alfabetização, pela conscientização.

Paulo Freire encerra este capítulo, de forma didática, com orientações fundamentais sobre alfabetização, que punham em xeque as teorias e os manuais destinados, à época, à formação escolar dos alunos.

Deixa-nos o autor "ensinamentos" dos mais relevantes para a Educação, atualíssimos, instigadores daqueles que se pretendem comprometidos com a formação do homem, com a transformação da sociedade, que buscam uma saída para as injustiças sociais, para os desmandos políticos, que se proponham a enfrentar desafios, a fazer uma educação "contestadora", de rompimento com a "educação bancária", cujo objetivo é transformar o educando em um depósito de informações, de verdades preestabelecidas que impõem a ele o não-questionamento, o que é um tipo de desumanização (criado pelo acréscimo do prefixo des- à palavra humanização, de humanizar), destituindo, segundo o pensador da educação, o "aprendente" de suas características de agente questionador e transformador do mundo.

No entanto, os profissionais que praticam esse tipo de educação, consciente ou inconscientemente, "[…] (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o 'bancarismo') […]" (FREIRE, 1988, p. 61) e não se dão conta de que, "[…] nos próprios 'depósitos', se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta." (FREIRE, 1988, p. 61), e que essas contradições podem vir a "[…] provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua 'domesticação'." (FREIRE, 1988, p. 61 – grifos do autor).

Nessa análise da relação opressor-oprimido, Freire chama a atenção para o risco de uma inversão de polos acionada por esse processo "castrador de consciências", em que o oprimido, alienado, torna-se sectário, numa espécie de ortodoxia, no sentido daquele reacionário que não avança em razão de partir de uma visão pronta e acabada de mundo, portanto dogmática, que não admite o movimento, pondo-se numa posição de acabamento, de finalização:

> O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente "relativo a que atribui valor absoluto". (FREIRE, 1987, p. 51, grifos do autor).

Tal visão leva à sectarização, criação de Freire, derivada de sectarizar pelo acréscimo do sufixo –ção. Ressalte-se que Paulo Freire alerta para o fato de que esse processo traduz a intolerância, o extremismo, o fanatismo. Tem-se o sectário a repetir verdades "bebidas", a seguir apenas o que lhe é ditado pelas teorias, que não cria. E é isso que entrava a possibilidade de o oprimido radicalizar, isto é, de tornar-se, de fato, agente da transformação.

Essa simples inversão de polos pelo oprimido, em seu impasse com o opressor, pode ocorrer em determinadas circunstâncias pela falta de consciência de práxis, ou seja, da reflexão na ação. Em não havendo essa consciência política e, em consequência, a não-apropriação, pelo sujeito, de sua ação, ele corre o risco de não tomar o devido distanciamento de seus atos, o que, provavelmente, o fará passar de oprimido a opressor, transformando-se num mero reprodutor daquilo que combatia e condenava.

Nessa relação estão professor e aluno, e não há espaço para opressor-oprimido como sujeitos, pois ambos não são seres ontológicos (não há como nominá-los individualmente). Na perspectiva da relação de opressão, não existe lugar para o ser ontológico oprimido e o ser ontológico opressor, pois tanto um quanto outro podem, ao mesmo tempo, numa determinada situação relacional, assumir a condição de oprimido ou de opressor. Dito de outra forma, o mesmo ser tem a possibilidade de assumir as duas condições: pode, perfeitamente, ser oprimido em razão de alguém que o oprime, seja na relação com o Estado, seja na relação capital-trabalho, ou em outras. Nessa verticalização, por exemplo, um professor, relacionando-se com seu superior, reproduz a opressão, mas, no que se refere ao aluno, torna-se seu opressor. E quem garante que esse aluno, em outra situação (imaginemo-lo em outro espaço, ou como professor em outra escola.), não será também opressor?

Lembremo-nos de que o ser opressor é favorecido pelas verdades que "bebeu", pois lhe dão certo conforto. Quando abdica dessas verdades preestabelecidas e enfrenta desafios, pondo-se no nível do outro, do não-eu, sente-se desconfortável, o que lhe causa relativo

temor; daí a reação para manter-se firme nos propósitos. Por isso, Freire afirma que a libertação só se concretiza pelo oprimido, desde que consiga distanciar-se de sua ação, o que lhe permite não só aprender, mas também apreender o sentido de sua caminhada – porque espectador de seu próprio ato. Nesse momento, passa a analisar a visão do outro, numa espécie de descomprometimento, ou seja, não imerso no contexto. Nasce, aí, o sujeito crítico, capaz de refletir sobre o próprio fazer, sem perder de vista a totalidade. E essa visão de totalidade é que assegura a esse sujeito crítico a possibilidade de, em suas ações, caminhar com segurança na direção do horizonte estabelecido.

Nesse embate, o perigo é a reação do oprimido pela dor da opressão. Se consciente da necessidade de libertar-se dessa opressão, avançará pela razão, libertando-se e a seu opressor. Caso reaja de maneira instintiva contra aquilo que o oprime, deixará de crescer, pois procurará, simplesmente, restaurar a situação anterior que, se for tão confortável quanto a do opressor, não lhe proporcionará o crescimento, daí o sectarismo.

Como o homem é um ser de relações, não pode isolar-se. Funda-se, aí, a dialogação, a própria dialogicidade que permeia todas as relações humanas em sua incompletude, em seu inacabamento, em sua inconclusão. Pelo reconhecimento do outro, seu autorreconhecimento no outro, tem a necessidade ética de ponderar, daí a conscientização que o leva a problematizar, a questionar as relações de opressão e a buscar caminhos que permitam encontrar os rumos da libertação.

Nessa perspectiva, confirma-se o rigor semântico-expressivo contido nas obras analisadas, decorrente dos recursos utilizados pelo pensador pernambucano que corroboram o ineditismo conceitual de seu "método" pedagógico de educação, comprovado pelas discussões empreendidas ao longo de sua obra. Como acreditava ser o processo educacional dotado de sentido impreciso, por isso não abrangente da visão de mundo necessária à compreensão da realidade histórico-cultural, suas criações deram precisão a seu discurso-alerta e enfatizaram, sobremaneira, seu objetivo de provocar discussões que dessem fim ao "descalabro" educacional. Por isso, defendo sua intenção e coerência, e mais, alargando esse propósito, a necessidade de todos nós, educadores, repensarmos nossa prática docente, com base nos ensinamentos de Freire, para empreender mudanças que produzam as transformações tão esperadas pela sociedade.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Global, 2004.

BARBOSA, M.A. *Léxico, produção e criatividade*: processos do neologismo. São Paulo: Global, 1981.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

8311

A CONTRIBUIÇÃO DA REDE COMUNITÁRIA NO DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE TEOTÔNIO VILELA.

THE CONTRIBUTION OF THE COMMUNITARIAN NET IN THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNITY TEOTÔNIO VILELA.

Soraya Lódola de Moraes Gois
Mestre em Comunicação Social - Uninove
sorayalodola@gmail.com

Letícia Ogassavara
Graduanda em Administração - Uninove

Sheila Francisca Teixeira
Graduanda em Administração - Uninove.

Resumo

Esse artigo tem como objetivo apresentar de que forma o Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, por meio do programa "Rede Comunitária", contribuiu para a inclusão socioeconômica dos moradores da Comunidade Promorar Teotônio Vilela. O projeto analisado "Mãos de Art" foi criado por intermédio de uma cooperativa de costura fundada em 2009, tendo o Senac como mentor e capacitador dos integrantes participantes, desenvolvendo educação e treinamentos necessários para o aprimoramento da comunidade na geração de renda. Para esse estudo, foi utilizado o método qualitativo tendo como base pesquisa descritiva, e, como coleta de dados, as técnicas da entrevista não-estruturada e a observação não participante. Os resultados apontaram a melhoria na qualidade de vida desses moradores, melhoria nas condições financeiras (embora ainda não tenham renda fixa) e no relacionamento interpessoal, visando assim sua sustentabilidade.

Palavras-chave: Comunidade. Terceiro setor. Rede comunitária.

Abstract

This article has as objective to present of that National Service of Commercial Learning forms the SENAC -, through the program "Communitarian Net" contributed for the economic social inclusion of the inhabitants of the Community Promorar Teotônio Vilela. The analyzed project "Hands of Art" was created through a cooperative of sewing established in 2009, having the SENAC as enabling mentor and of the integrant participants, developing necessary education and training for the improvement of the community in the income generation. For this study the qualitative method through the research was used descriptive having as it collects of data the techniques of the interview not structuralized and the not participant comment. The results had pointed the improvement in the quality of life of these inhabitants, improvement in the financial conditions (even so not yet they have fixed income) and in the interpersonal relationship, thus aiming at its support.

Key words: Communitarian net. Community. Third sector.

1 Introdução

Existem muitas comunidades que possuem diversas dificuldades em razão da falta de recursos financeiros, educação de base de baixa qualidade, pouco acesso ao ensino médio e superior e precaridade na infraestrutura da comunidade em que residem. É comum, entretanto, que os moradores dessas comunidades pobres recebam auxilio de entidades, ONGs de apoio e, até mesmo, de organizações privadas que trabalham também com a responsabilidade social.

O termo Terceiro Setor, desde o século XVI, alicerçada pela filantropia e pela caridade, vem ganhando relevância tanto em abrangência quanto em importância. Essas organizações sem fins lucrativos, de certo modo, assumem a responsabilidade do Estado, adotando uma coparceria com a sociedade civil (SILVA, 2010; GOHN, 1997).

Conforme Falcão (2006), a política e a cultura do Terceiro Setor têm grande evidência na defesa dos direitos civis, das minorias, do menor, ao combate a violência, epidemias e entidades culturais. Cita também que os empresários não estão alheios a todo esse movimento da sociedade civil, e participam, de maneira efetiva e independente, na formulação das políticas públicas.

Para esse artigo, temos como objeto de estudo a ação desenvolvida pela Rede Comunitária do Senac sobre a Comunidade Promorar Teotônio Vilela.

O Senac é um órgão criado em 1946 pelo Decreto-Lei 8.621 com a finalidade de aperfeiçoar pessoas e organizações para o ensino comercial no país. Em 2003, criou o programa Rede Social Vila Prudente com o objetivo de reunir as organizações, ou seja, os agentes transformadores da sociedade, para a implantação de projetos, consolidação de cidadania e para o próprio desenvolvimento local de comunidades economicamente desfavorecidas.

Já em 2008, o Senac criou a Rede Comunitária, tendo uma ligação direta com grupos de pessoas em diversas comunidades, levando educação e projetos de melhoria para serem implantados na comunidade, também com o projeto de desenvolvimento local.

Atualmente, o Senac atende a mais de 100 projetos, mantendo diálogos constantes e compartilhando estratégias para o andamento eficiente das ações propostas.

O projeto desse estudo é gerenciado pelo Senac da unidade Vila Prudente. Essa unidade foi criada em 12/8/1987 e atualmente possui como coordenador do projeto, William de Medeiros.

A comunidade "Promorar Teotônio Vilela", situado na zona leste da cidade de São Paulo, é uma comunidade com carência de recursos e que necessita de intervenção para criação de condições básicas de saúde, moradia e educação.

Nessa perspectiva, o Senac contribuiu para criação da Cooperativa de costura – "Mãos de Art", oferecendo apoio necessário para iniciação desse projeto, como educação, treinamentos, capacitações e doações de recursos materiais.

Essa proposta acarretou algumas mudanças na rotina dos moradores integrantes da cooperativa. Com a finalidade de identificar quais foram essas mudanças e quais as consequências sociais dessa comunidade, temos como questão de pesquisa: "Como o SENAC auxiliou no desenvolvimento socioeconômico da comunidade Promorar Teotônio Vilela pela implantação da cooperativa "Mão de Art"?

2 Terceiro setor

Na obra de Fernandes, Ludviger e Souto (2009), a primeira menção do Terceiro Setor, foi na Ordem Malta, século XI, para proteger peregrinos e doentes durante a idade média, hoje sendo uma organização humanitária Internacional. O termo "Organização Não-Governamental" foi descrito em 1945 na Ata de Constituição das Nações Unidas, tendo o chamado "Terceiro Setor" sendo utilizado pelos pesquisadores nos Estados Unidos na década de 1970 e na Europa nos anos 1980.

Segundo Gohn (1997), no início dos anos 1980, muitos movimentos sociais populares estavam vinculados a práticas da Igreja Católica, voltadas a Teoria da Libertação. Foram criados também vários outros novos movimentos, mediante a conjuntura político e econômico da época, assumindo ações em defesa das mulheres, negros e trabalhadores.

Já nos anos 1990, os movimentos passaram a se concentrar em questões éticas ou de valorização da vida humana, havendo grande crescimento das políticas de parcerias e ONGs.

Segundo Fernandes, Ludviger e Souto (2009), o objetivo não é a substituição do Terceiro Setor pelo Estado, mas a parceria entre ambos e as demais organizações privadas, para alcançar a sustentabilidade.

Segundo a autora Gohn (1997), o chamado Terceiro Setor é definido como:

> […] novas orientações voltadas para a desregulamentação do papel do Estado na economia e na sociedade como um todo, transferindo responsabilidades do Estado para as "comunidades" organizadas, com intermediação das ONGs, em trabalhos de parceria entre o público estatal e o público não estatal e, ás vezes, com a iniciativa privada também. Dessa interação surgem experiências de trabalho cooperativo,

> dando origem ao chamado Terceiro Setor da economia, no âmbito informal (p.34-35).

Na década de 1990, foi possível identificar também uma situação econômica da população não muito satisfatória, em razão do grande índice de desemprego. Diante desse quadro, houve muitos programas de combate à miséria, um fato não muito diferente do que vivemos hoje, sendo necessária uma nova política de reestruturação.

Muitos movimentos sociais foram criados relacionados com as questões trabalhistas, com o intuito de oferecer oportunidades de reinserção à sociedade e melhorar a economia, fundamentando assim a importância do surgimento do Terceiro Setor.

É citado por Singer (1998) que a criação de cooperativas de consumo poderia crescer, introduzindo-as no mercado, gerando renda para seus associados. Essa é uma maneira viável para solucionar ou ao menos amenizar a situação econômica da população.

Uma cooperativa é um empreendimento do qual todos os participantes são associados, pode-se dizer que a renda obtida é igualitária para todos.

Segundo Fernandes; Ludviger e Souto (2009):

> Não pode haver em uma cooperativa a exploração de um pelo outro. Todos trabalham e conjuntamente decidem os rumos a serem tomados. Constitui-se uma cooperativa em uma alternativa de libertação e melhoria da qualidade de vida para o trabalhador e sua família (p.10).

Segundo o autor Fernandes (1977), a sociedade é responsável pelo homem e vice-versa, ambos devem criar condições de atendimento (sociedade) e retribuição (homem), baseando-se no próprio comunitarismo. A autora Schlithler (2004), aponta que somente as organizações de base (ONGs, atuando isoladamente), não são capazes de provocar desenvolvimento da comunidade, se não houver articulação entre os setores públicos e privados.

Para que o investimento de uma instituição seja válido é necessário a interação/ligação direta com a comunidade. O investimento citado não deve ser considerado apenas como um investimento oneroso, devemos também dar importância ao investimento de capital humano, onde podemos distinguir o conhecimento e a capacidade de levar conhecimento a comunidade em geral.

Conforme os autores Davenport e Prusak (1998):

> Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores (p. 6).

Esse conhecimento advindo das experiências dos colaboradores das cooperativas é identificado como uma metodologia específica que desencadeia no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky (1996, apud CASTORINA et al, 1998), utilizava–se o termo em russo *Obuchenie*, indicando aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas, sendo um processo global de relação interpessoal. Tanto que no desenvolvimento do homem, a aprendizagem tem um papel central, onde sempre se inclui a relação entre indivíduos.

Podemos citar as redes sociais, que foram criadas para mobilizar ações conjuntas e provocar transformações na sociedade, trazendo expressiva mudança no cenário social.

São conhecidas como Redes de Desenvolvimento Comunitário, que são formadas por iniciativas de pessoas e organizações, visando à busca pelo conhecimento, apoio, fortalecimento, ações conjuntas em prol da comunidade. São identificadas as necessidades de determinadas comunidades, que por meio de parcerias com organizações e com as pessoas do próprio meio, gera-se o desenvolvimento comunitário e, como consequência, a transformação social.

Os produtores sociais são organizações que tomam iniciativas para esse desenvolvimento, pois possuem sua metodologia, recursos humanos, financeiros, incluindo atividades de capacitação, mobilização etc., facilitando a formação da Rede.

A relação das redes sociais com o processo de aprendizagem é vista na obra de Schlithler (2004) que identifica:

> Em todas as redes sociais há aprendizagem, tanto em momentos especialmente destinados á capacitação como em qualquer situação em que o conceito ou um paradigma é discutido. Este é um aspecto intrínseco, pois as redes são formadas para provocar mudanças e não há mudança sem aprendizagem (p.37).

Conforme a autora, essas redes sempre devem reunir representantes da sociedade civil, do setor público e de empresas para melhor aproveitar os talentos e recursos locais.

Singer (1998), menciona a importância da participação das redes sociais (ONGs, associações e

empresas privadas que possuem em seu escopo organizacional a responsabilidade social) que apóiam e auxiliam, oferecendo patrocínio, ou qualquer outro tipo de ajuda para o desenvolvimento das pequenas comunidades, mostrando para as pessoas novas maneiras de se gerar renda e adquirir melhor qualidade de vida.

As comunidades de baixa renda, não conseguem se desenvolverem sozinhas, por isso é enfatizado o envolvimento de parceiros que viabilizam a prosperidade dessas comunidades, colocando em prática soluções que proporcionem maneiras eficazes para progresso.

O desenvolvimento comunitário local é uma forma eficaz de mostrar à comunidade suas potencialidades. Aprofundando-se no assunto, ele busca identificar, de forma clara e objetiva, quais os pontos fortes e fracos e a partir dessas informações é possível dar início ao processo de melhoria.

Os autores Neuman; Neuman (2004) citam:

> Para que os moradores e os profissionais que atuam em uma comunidade de baixa renda conheçam, e valorizem as capacidades locais, é importante que o primeiro passo seja a construção dessas novas lentes através das quais o mapa mental, que normalmente é feito de uma comunidade pobre – o das deficiências e necessidades, seja substituído por um novo quadro, que mostra os talentos e recursos existentes naquela comunidade (p.23).

Para os autores, o trabalho na comunidade pobre abrange uma série de iniciativas como os paradigmas a serem quebrados e a mobilização do interesse dos moradores da comunidade.

Em meio a tantas dificuldades, é mais fácil apontar os defeitos e problemas, ao invés da quebra dos paradigmas, que propõem colocar em foco os pontos positivos encontrados e melhorar aqueles que possuem potencialidade para auxiliar no processo de desenvolvimento. De certo, sempre há pessoas que desacreditam em programas, soluções apontadas que possam servir de melhorias, porém a comunidade como um todo deve participar e se sentir participante do desenvolvimento, pois a principal ferramenta a ser utilizada é o próprio talento da comunidade.

> Muitas pessoas sofrem isoladamente ou não vêem saídas para as dificuldades, e, por vezes, tornam-se reféns de seus problemas. As situações vividas muitas vezes são semelhantes às que os outros vivenciaram ou enfrentam naquela mesma comunidade (NEUMAN;NEUMAN, 2004, p. 37).

O desafio encontrado, nesse caso é a mobilização da comunidade para tratar dos assuntos do cotidiano que influenciam o não desenvolvimento, tais como as drogas, a educação, saúde e diversos outros problemas sociais. O incentivo de encontros que proporcionem tais conversas é fundamental para que o individual seja coletivo, ou seja, para que haja o compartilhamento de seus problemas e experiências vividas.

É dessas reuniões ou rodas de conversas que surgem as ideias e as parcerias de instituições e como estas podem colaborar com a comunidade.

3 Metodologia

Há grandes necessidades nas pequenas comunidades, sendo necessário o uso da metodologia apropriada para que o pesquisador possa explorar esse assunto, tendo como objetivo proposto o estudo de fatos que geram a exclusão social, e as medidas utilizadas pelas organizações sociais para reversão dessa situação. (RICHARDSON, 1989).

O tipo de pesquisa utilizada foi a descritiva, que segundo Gil (2009), tem como uns de seus objetivos estudar determinados grupos, sendo essencial, para isso, a descrição de suas características, crenças, opiniões. Dessa forma, nesse trabalho foi estudada a instituição social Senac e a própria comunidade "Promorar Teotônio Vilela".

Na pesquisa de campo, foram identificados os Programas: Rede social e Rede Comunitária do Senac – unidade Vila Prudente, uma organização da sociedade civil que trabalha com projetos participativos em comunidades e tem a preocupação de construir processos de aprendizado nas etapas de mobilização, discussão e implementação das ações.

Para levantamento de dados sobre os projetos sociais desenvolvidos pelo Senac, foi realizada uma visita na instituição no dia 7 de outubro de 2010, com William de Medeiros (mediador da rede). A entrevista adotada foi a despadronizada ou não estruturada, onde o pesquisador não possui um questionário especifico, seguindo uma linha de acordo com a situação. (MARCONI; LAKATOS, 2005). Esse contato, possibilitou a identificação de todos os projetos de rede social e comunitária, os clubes de trocas e atividades voltadas ao meio ambiente, incluindo-se o programa "Mãos de Art", do conjunto "Promorar Teotônio Vilela", objeto de estudo desse trabalho.

O método da observação não participante, na qual "[…] o pesquisador toma contato com uma unidade ou

com a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela" (MARCONI E LAKATOS, 2005, p. 193) foi aplicado por meio do acompanhamento das atividades realizadas na comunidade estudada.

Nas reuniões realizadas entre os integrantes da comunidade e do Senac, os temas abordados incluíam – resgate da finalidade do projeto, avaliação das ações desenvolvidas e apresentação de projetos futuros. Ao final da reuniões, eram abertas discussões sobre ações táticas, dúvidas e orientações sobre decisões a serem tomadas.

Os procedimentos de coleta de dados foram constituídos de entrevistas, observação cotidiana das atividades rotineiras na instituição e na comunidade, incluindo suas atividades operacionais, reuniões estratégico/táticas e identificação de equipes e níveis hierárquicos que definem a estrutura de organização.

Em complemento, foi entrevistada também a líder da Cooperativa, "Mãos de Art", Carmelita Teixeira de Sousa, que descreveu toda importância do Senac para o desenvolvimento do projeto, como foi o auxilio, o material de capacitação utilizado não somente do Senac, mas também das demais parceiras.

4 Pesquisa de campo

A organização identificada para a pesquisa de campo foi o Senac - Unidade Vila Prudente em São Paulo, tendo sido autorizado por Carlos Alberto Lopes da Silva (Gerência de Desenvolvimento) e William de Medeiros (Mediador da Rede). Trata-se de uma instituição privada, porém com seu próprio Programa Social, com projetos implantados de desenvolvimento local (Rede Social e Rede Comunitária) em diversas comunidades carentes.

O Senac desde os meados dos anos 1970 atua no campo social de diversas formas e, por meio do desenvolvimento local, visa ao desenvolvimento de pessoas e suas comunidades.

O trabalho do Senac segue uma metodologia, cujo foco é a formação e instrumentalização do capital social das comunidades carentes, com o objetivo de melhorar o cenário atual e tornar-se sustentável, gerando crescimento econômico, social e a preservação do meio ambiente.

O programa Social do Senac, que foi iniciado em 2003, fomenta e promove ações de desenvolvimento das redes sociais, tendo um excelente resultado, pois conseguiu atingir 51 localidades do Estado de São Paulo, a maior parte dessas comunidades já definiu sua Visão para o Futuro e o Senac com as demais parcerias contribui para essa conquista. Além da Rede Social, foi implantado em 2008 a Rede comunitária, com o projeto de desenvolvimento local ligado diretamente a grupos de pessoas da comunidade. (SENAC, 2008).

A pesquisa foi efetuada no projeto destinado à comunidade "Promorar Teotônio Vilela", Zona Leste de São Paulo, com a criação em novembro de 2007 da Comissão Articuladora do Projeto de Desenvolvimento Local do Conjunto Habitacional Teotônio Vilela. Dessa forma iniciou-se o processo de mobilização da comunidade para a formação da Rede Comunitária. Hoje a Rede é formada pelos moradores do bairro, os líderes comunitários locais e por representantes de outras organizações atuantes no bairro.

O resultado desse trabalho na comunidade foi a criação da "Mãos De Art"– Cooperativa de Produção das Costureiras e Artesãs, fundada em 20 de outubro de 2009, composta por moradores de baixa renda que, em conjunto, produzem peças de artesanatos, tais como bolsas femininas, tapetes, bijuterias, ornamentos para casa, descanso para panelas, enfeites natalinos, cestos, porta revista, entre outros. Hoje a cooperativa atende, em média, 25 famílias.

A cooperativa contou com a ajuda do Senac da Vila Prudente e com os demais parceiros: a Cedeca Sapopemba, MDF (Movimento de defesa do Favelado), Pastoral da Mulher, Cooperativa Recifavela e o Nasce (Núcleo de Apoio Social do Cantinho da Esperança).

Atualmente os encontros da Rede de desenvolvimento local (comunidade e o Senac) ocorrem quinzenalmente e tem possibilitado a sensibilização desse grupo, que reuni-se para a aprimoramento do Projeto de Desenvolvimento Local, os encontros também auxiliam para a organização do grupo para as ações que serão desenvolvidas pela Rede Comunitária. O ambiente tem sido de colaboração estimulado por meio do diálogo. (MEDEIROS, 2010)

Foi de grande importância o contato contínuo entre o Senac e a comunidade. Os encontros possibilitaram melhor organização do grupo onde houve a orientação do Senac para com os moradores e a identificação dos talentos, interesses em comum e recursos disponíveis na própria comunidade.

Em todo o trabalho voltado a comunidade, o Senac conseguiu instruir os moradores quanto aos caminhos que deveriam seguir, colocando em questão o passo a passo a ser tomado, sendo comprovado todo esse trabalho com a criação da Cooperativa de costura. Promoveram atividades ligadas a qualificação profissional das artesãs com uma alternativa continuada de formação profissional e de geração de renda, visando a arte e a educação para os moradores da comunidade.

A missão e os valores da Cooperativa são: "[…] Fazer com que os apaixonados pela arte, tenham oportunidade de explorar seus trabalhos, fazendo parceria e contribuindo com o aumento da renda familiar, valorizando o artesanato." (MÃOS DE ART, sd) Valores:

"Solidariedade. Autonomia. Responsabilidade. Respeito às pessoas." (Idem, sd)

5 Análise dos resultados

O sucesso do projeto "Mãos de Art", com auxilio do Senac e demais parcerias, tornou-se evidente, a partir do momento em que foi dada importância para aprendizagem e oportunidades aos talentos locais. Tal iniciativa contribuiu para o desenvolvimento dos moradores.

O desenvolvimento da comunidade pode ser identificado pela aprendizagem em equipe e pela construção de uma visão compartilhada. Esses elementos são verificados pelo compromisso da equipe e pelo diálogo existente entre os membros integradores do projeto, tendo a capacidade de "[…] deixar de lado as idéias preconcebidas e participarem de um verdadeiro pensar em conjunto". (SENGE, 1990, p. 43**)**

A partir da coleta de informações agrupadas nos tópicos: Ensino - aprendizagem, Renda, Social, por intermédio da observação e entrevista não-estruturada, analisou-se os dados relevantes para que se pudesse chegar à conclusão final, sendo notório a importância das redes sociais e comunitárias. Foi verificado de perto o trabalho desenvolvido por essas organizações nas comunidades de baixa renda, demonstrando assim a evolução socioeconômica desses moradores após a implantação desses projetos sociais.

5.1 Ensino – Aprendizagem

• Capacitação profissional

Conforme o autor Morgan (2004):

> O processo de aprender a aprender requer que as organizações se mantenham abertas a questões de tal profundidade e desafio, em lugar de tentar desenvolver fundamentações fixas para a ação (p.96).

A medida que o Senac foi auxiliando a identidade da cooperativa a ser formada, o primeiro passo foi fornecer aos integrantes do curso de costura, que ajudou mesmo aquelas que já tinham algum conhecimento na área, a conhecerem novas técnicas e ampliar suas habilidades.

O âmbito de mudança gerada na comunidade, foi possível em razão da capacitação oferecida e também pela colaboração das pessoas da comunidade, ou seja, foi muito bem aceita a ajuda da instituição e, nesse processo, o aprender em conjunto foi fundamental.

Segundo Carmelita Teixeira de Sousa, líder da cooperativa: "O Senac veio dando todo o apoio, tanto é que foi eles quem deram o curso de capacitação, todas as bolsas que agente faz foi através do curso que nós fizemos no Senac …"

• O papel das parcerias

Conforme o autor Barat (2007), a partir do século 20 houve grande crescimento de colaboração a favor da luta contra a exclusão social, fazendo com que se formassem muitas parcerias e acordos para ações e melhorias na vida de quem possui desvantagem financeira, cultural e até mesmo racial.

Cita também:

> Assim, as parcerias firmadas entre vários participantes se mostraram úteis, especialmente para as ações locais. Isso porque a exclusão social é multidimensional e sem a colaboração de todas as instâncias envolvidas é quase impossível fazer progressos substanciais, duradouros e sustentáveis. (BARAT, 2007)

Dessa forma, podemos citar a relação dos parceiros atrelados ao programa de desenvolvimento da comunidade "Promorar Teotônio Vilela", que além do Senac possibilitou a criação da Cooperativa Mãos de Art: o Programa "Empreender para desenvolver", a Assessoria do Centro de Apoio às Associações e Cooperativas (CEAAC), a Pastoral da mulher, Cedeca Sapopemba, o Movimento de defesa do Favelado (MDF), a Cooperativa Mãos que Criam, a Cooperativa Recifavela e o Núcleo de Apoio Social do Cantinho da Esperança (Nasce).

As reuniões do Senac com comunidade Teotônio Vilela em SP, são realizadas quinzenalmente. Apesar do Senac ser o carro chefe do projeto de melhoria na comunidade, não é vetada a inclusão de outras entidades interessadas em parcerias.

Segundo Carmelita Teixeira de Sousa – Entrevistada, foi fundamental a ajuda do Senac com seu programa Social para a criação da cooperativa. Ela cita:

> Eu acho que a gente chegaria com muita dificuldade e não estaríamos como estamos hoje, mas que foi fundamental foi, muitas vezes as pessoas começam e desistem, nós não desistimos até hoje por causa que eles estão conosco, estão no pé, e nós temos forças pra seguir e isso nos tem ajudado muito.

• Cursos e doações

Conforme Brito e Melo (2007), a união de todas as pessoas e instituições, com comprometimento, são fato-

res fundamentais para melhoria dos problemas sociais e a solidariedade é propulsora nesse processo.

Houve a doação dos materiais para o curso de costura. Com o curso de costura concluído, as pessoas se sentiam mais preparadas do que nunca para dar inicio ao grande projeto, porém ainda havia a necessidade de materiais, máquinas e, até mesmo, de espaço para que pudessem vender seus produtos.

Apesar de não conseguirem ajuda financeira para a compra do material, houve doações de quatro máquinas de costura feita pela Pastoral da Mulher e 4 máquinas de costura feita pela própria comunidade. Além da ajuda desses parceiros, houve também a concessão do espaço por dois anos para uso da Cooperativa de Costura feito por uma das cooperadas e, mais tarde, um espaço fixo para as vendas concedido pelo Mercado Municipal.

> Ajuda financeira nós tivemos para o curso de capacitação, eles nos deram todo o material, mandou oficineira [sic] que nos ensinou a costurar, ganhamos doação de máquinas, mas dinheiro não, então ganhamos máquinas, material… (Entrevistada Carmelita Teixeira de Sousa).

5.2 RENDA

• Cooperativa

Conforme os autores Fernandes; Ludviger e Souto (2009), em uma cooperativa não há exploração, todos fazem seu trabalho e juntos tomam decisões importantes.

O autor Koopmans (2006) também faz referência à cooperativa:

> As cooperativas são organizações voluntárias, abertas a todas as pessoas que podem utilizar os seus serviços e estão dispostas a assumir as responsabilidades da sua condição de membro, sem qualquer forma de discriminação: social, de gênero, racial ou religiosa (p. 10).

A Rede Social com o envolvimento em vários projetos se atrelou com a Rede Comunitária do Teotônio Vilela, o que possibilitou que a comunidade estivesse à vista para novos parceiros que pudessem ajudar em seu desenvolvimento.

Com a possibilidade de se criar uma cooperativa com os moradores da comunidade, houve um grande esforço de todos os participantes, inclusive a Assessoria do Centro de Apoio às Associações e Cooperativas (CEAAC), que ofereceu todo o apoio para oficialização e legalização do grupo enquanto Cooperativa, tornando possível a realização desse projeto.

Para os moradores, a criação de uma cooperativa, tornava visível a capacidade de utilizar o próprio talento local com foco na costura artesanal para a geração de renda, ainda que não seja fixa, em um primeiro momento, porém com grande possibilidade, futuramente, de a cooperativa se tornar autossuficiente para se manter, além de oferecer renda fixa para as cooperadas, um bem esse que atenderia, de forma direta ou indiretamente, as famílias da comunidade.

A entrevistada Carmelita Teixeira de Sousa cita:

"… a cooperativa não tem um dono, a cooperativa é de todos né…"

5.3 SOCIAL

• Dificuldades na criação do grupo integrante da cooperativa

Conforme o Neuman; Neuman (2004), muitas pessoas possuem muitas dificuldades, tornando-se reféns de seus problemas.

A comunidade Teotônio Vilela não foge de sua realidade comparada a outras comunidades, muitas vezes ou quase sempre, composta por pessoas com baixa renda. Mediante esse aspecto tentamos buscar respostas na própria comunidade Teotônio Vilela de como seria sem a ajuda externa, o desenvolvimento e a criação da cooperativa.

Além das dificuldades externas que envolviam financiamento ou a ajuda externa em geral, uma das dificuldades que chamou atenção foi, a princípio, dos próprios moradores que, por medo de não dar certo acabavam por abandonar o projeto, preferindo buscar outras alternativas de trabalho. Mesmo sabendo do apoio dado pelo Senac, era difícil para as pessoas aceitarem participar de um projeto que, inicialmente, seria incerto, pois não sabiam se iria gerar algum rendimento. As poucas pessoas que continuaram afirmam que não desistiram por conta do apoio do Senac e das demais parcerias, que ofereceram "certo tipo de segurança".

Agora com a cooperativa em andamento, o foco é obter uma renda fixa:

> "… o intuito é a gente ter uma renda mensal, assim, todas aquelas que saíram, voltam…" (Entrevistada Carmelita Teixeira de Sousa)

• Qualidade de vida

Conforme Caron et al (2007), conclui-se que o desenvolvimento local agrega valores e qualidade de vida da comunidade.

Cita também:

> A inovação social pode ser definida como um conjunto de processos, produtos e metodologias que possibilita a melhoria da qualidade de vida do outro e diminua as desigualdades, Ou seja, é a contribuição para a sustentabilidade da comunidade e do País (p. 9).

O intuito do Programa é justamente de buscar alternativas, fornecendo ferramentas para ajudar a comunidade em questão, com a qualidade de vida e desenvolvimento econômico.

De acordo com os moradores, é possível visualizar o antes e o depois, levando em consideração o Senac como propiciador dessa mudança. Mesmo ainda não tendo uma renda fixa, o pouco que ganham já é um começo, o que ajuda também na autoestima e no próprio relacionamento entre as pessoas da comunidade.

A cooperativa trouxe aos moradores um novo horizonte, uma nova perspectiva de vida e, aos poucos, a qualidade de vida que não está só relacionada ao incentivo financeiro, mas também ao resgate da motivação.

Com o projeto vigente, o principal resultado para a comunidade foi o desenvolvimento pessoal, uma oportunidade profissional e uma possível renda.

> Melhorou bastante, se veste melhor, come-se melhor, dorme melhor, muita gente viviam em depressão, não saía, tinha medo de sair de casa, hoje sai, faz caminhada, participa de uma caminhada física e só tem ajudado e só vai ajudar, motivação, a auto estima não tinha né, muito baixa a auto-estima, através disso aqui, fazer uma bolsa pegava a bolsa e olhava e chorava, "não acredito que fiz isso", isso dá muita alegria na gente, ver que as pessoas estavam felizes e dos dá mais força de vontade pra estar lutando pra continuar…(Entrevistada Carmelita Teixeira de Sousa).

6 Considerações finais

Mediante a tantos problemas e lutas sociais, surgiu o Terceiro Setor como forma de amenizar a situação que o próprio Estado não estava conseguindo ter controle, uma vez que as obrigações do Estado foram transferidas para a Sociedade Civil.

Visando a melhoria desse cenário, as organizações sociais criaram programas de desenvolvimento local, redes comunitárias e sociais para auxiliar o desenvolvimento das pequenas comunidades.

Foi identificado como as organizações sociais podem auxiliar na melhoria social e econômica das pequenas comunidades e, como base de pesquisa, utilizamos o programa de desenvolvimento local do Senac e das demais organizações sociais parceiras, que conseguiram contribuir para melhoria e desenvolvimento de um grupo integrante da comunidade "Promorar Teotônio Vilela". Com isso, coletou-se informações que auxiliaram a resposta ao problema principal.

Observou-se como são dirigidas as reuniões na Rede comunitária "Promorar Teotônio Vilela", por William Medeiros (mediador da Rede – Senac), identificando o processo decisório e os planos de ação com base nas necessidades encontradas na comunidade para atingir os objetivos da rede, e a própria interação com a comunidade.

Para o Senac colocar em prática o programa de desenvolvimento local, reuniu-se com outras organizações que poderiam, de alguma forma, ajudar o desenvolvimento da comunidade escolhida. A partir de um levantamento que realizaram, por meio de conversas com os próprios moradores, descobriu-se o potencial de algumas pessoas para realizar trabalhos artesanais relacionados à costura. Dessa forma, puderam desenvolver um trabalho muito satisfatório, proporcionando aos moradores desenvolvimento de novas técnicas com curso de costura, orientações de como gerar renda, doações de materiais e o trabalho em equipe, o que auxiliou também na própria interação entre os moradores da comunidade, onde tiveram espaço para compartilhar de seus problemas, muitas vezes relacionados a questões financeiras.

Concluímos, dessa maneira, que as organizações sociais ou até mesmo organizações privadas que possuem, em seu escopo organizacional, a Responsabilidade Social, podem ajudar no crescimento de pequenas comunidades desde que haja interesse e envolvimento de ambas as partes. A ajuda de tais organizações não devem ser consideradas apenas como a ajuda financeira e sim levar em consideração a implementação de programas que propiciem o crescimento contínuo, sem que haja uma dependência da comunidade com a organização. O que foi realizado na comunidade Teotônio Vilela esclarece bem essa questão, com todo o suporte que o Senac ofereceu, tendo em vista todas as reuniões, curso, orientações, doações de materiais, que tornaram possível, a criação da cooperativa "Mãos de Art", que tem como objetivo alcançar uma renda fixa para seus membros e melhorar qualidade de vida.

A entrevista não-padronizada, com Carmelita Teixeira de Sousa (líder da cooperativa de costura) fortalece ainda mais o bom resultado que a parceria trouxe, onde ela esclarece todos os pontos positivos alcançados, foi avaliado o antes e o depois da implementação do programa, que segundo ela, foi fundamental para que se

conseguisse a criação da cooperativa, trazendo melhorias aos moradores tanto relacionados ao financeiro quanto no pessoal de cada integrante da cooperativa.

Referências

BARAT, J. Caderno Economia & Negócios. *Jornal O Estado de São Paulo*. Edição - 10 de janeiro de 2007 Disponível em < http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/lenoticia.php?id=682 > Acesso em 10 jan. 2011

BRITO, M.; MELO, M.E.A. (org.) *Hábitos de doar e captar recursos no Brasil*. Ciclo- Assessoria para o Desenvolvimento/ Cordaid. São Paulo: Peirópolis, 2007.

CARON, A. et al.: *Inovações sociais* – Coleção Inova. Curitiba, FIEP, p. 98,9, 2007.

CASTORINA, J.A. et al. *Piaget – Vygotsky*: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998.

DAVENPORT, T.H; PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial*: como as organizações gerenciam o seu Capital Intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 98,9, 1998.

FALCÃO, J**.** *Democracia, direito e terceiro setor.* Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERNANDES, A.C. *Comunitarismo.* São Paulo: Movimento Comunitário Brasileiro, 1977.

FERNANDES, M.F.M.; LUDVIGER, I.D.F.; SOUTO, F.G. (CONPARES). *SMPP*: Manual Prático – ONG passo a passo. Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2009.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, M. da G. *Os sem–terra, Ongs e cidadania*: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 1997.

KOOPMANS, R. *Iniciar uma cooperativa*: iniciativas econômicas geridas por agricultores. Digifrafi, p. 10, 2006.

MÃOS DE ART – *Comunidade pro morar* – Sapopemba – São Paulo – SP – Apoio: MDF Movimento de Defesa dos Favelados - Panfleto. Sd.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos metodologia científica*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, p.193, 2005.

MEDEIROS, W. *Rede social Vila Prudente*: Encontros da Rede Social Vila Prudente e da Rede Comunitária Promorar Teotônio Vilela em 2010. Disponível em: <http://redesocialvilaprudente.blogspot.com/2011/02/encontros-da-rede-social-vila-prudente.html> Acesso em: 20 jan.2011.

MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, p.96, 2004.

NEUMAN, L.T.V.; NEUMAN, R.A. *Desenvolvimento comunitário baseado em talentos e recursos locais – ABCD***.** – São Paulo: Global; IDIS – Instituto para o Desenvolvimento de Investimento Social, 2004.

RICHARDSON, R.J**.** *Pesquisa social*. Métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

SCHLITHLER, C.R.B. *Redes de desenvolvimento comunitário*: Iniciativas para a Transformação Social. São Paulo: Global, 2004.

SENAC - *Programa de desenvolvimento local*, 2008. Disponível em:<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a15718.htm&subTab=00000&uf=&local=&testeira=1029&l=&template=&unit> Acesso em: 10 nov. 2010.

SENGE, P.M.: *A quinta disciplina*: arte e prática da organização de aprendizagem. Tradução OP Traduções. São Paulo Best Seller, p.43, 1990.

SILVA, C.E.G. *Gestão, legislação e fontes de recursos no terceiro setor brasileiro*: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: *Rev. Adm Pública.* v. 44, n. 6, Nov./Dez. 2010

SINGER, P. *Globalização e desemprego*: diagnostico e alternativas. São Paulo: Contexto, p. 55, 56, 119, 120, 121, 1998.

7106

A ENTREVISTA DE DESLIGAMENTO COMO UMA FERRAMENTA ESTRATÉGICA

THE DISCONNECTION INTERVIEW AS A STRATEGICAL TOOL

Maria Erineuda de Brito Lima
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Maria Aparecida Campos
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
cidacampos2010@uol.com.br

Resumo

Esse artigo visa conhecer diferentes opiniões sobre a prática da entrevista de desligamento em empresas do estado de São Paulo e analisar se essa prática pode ser considerada uma ferramenta estratégica. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em Milkovich e Boudreau, Dessler e Lacombe acerca de processos demissionais e entrevistas de desligamento que serviu de contexto para a pesquisa qualitativa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais de recursos humanos e gestores de empresas de diferentes segmentos. A entrevista é uma iniciativa da empresa visando conhecer a visão de seus colaboradores demitidos ou demissionários sobre os motivos da demissão, a empresa como um todo, as práticas de gestão de pessoas, a liderança, entre outros. Seus resultados devem ser utilizados como indicadores de necessidades e falhas organizacionais para as devidas providências, após verificação da veracidade dos dados coletados. Os resultados da pesquisa de campo apontam que metade das 22 empresas da amostra aplica a entrevista de desligamento, sendo que todos os respondentes consideram-na uma ferramenta estratégica para implantação de ações corretivas por parte da gestão de pessoas.

Palavras-chave: Demissão. Entrevista de desligamento. Processos demissionais.

Abstract

This article aims at to know different opinions on the practical one of the interview of disconnection in companies of the state of São Paulo and to analyze if this practical can be considered a strategical tool. For this, a bibliographical survey on the basis of Milkovich and Boudreau, Dessler and Lacombe concerning demissionais processes and interviews of disconnection was carried through that served of context for the qualitative research of field, by means of interviews half-structuralized with professionals of human resources and managing of companies of different segments. The interview is an initiative of the company aiming at to know the vision of its dismissed or resigning collaborators on the reasons of the resignation, the company as a whole, the practical ones of management of people, the leadership, among others. Its results must be used as indicating of necessities and organizacionais imperfections for the had steps, after verification of the veracity of the collected data. The results of the field research point that half of the 22 companies of the sample applies the disconnection interview, being that all the respondents consider-in the one strategical tool with respect to implantation of corrective actions on the part of the management of people.

Key words: Demissionais processes. Interview of Disconnection. Resignation.

1 Introdução

Esse artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada pelos alunos do primeiro semestre do curso de formação específica em administração de recursos humanos (ARH) do período matutino de uma universidade privada do Estado de São Paulo, para um evento da disciplina de administração de recursos humanos. Dado o interesse do grupo e os resultados obtidos, houve continuidade do trabalho na categoria de iniciação científica.

Segundo Milkovich e Boudreau (2000), o desligamento é o término do emprego de trabalhadores permanentes ou temporários, seja por iniciativa do empregador ou do próprio empregado, e pode ser motivado por diversos fatores, entre eles, aqueles ocasionados pela pressão que as empresas em todo o mundo sofrem para reduzir seus custos.

A rotatividade de funcionários na empresa é um processo oneroso e por isso deve ser evitada. Quando a organização se depara com alto índice de *turnover* (rotatividade) deve procurar rever várias de suas práticas de gestão de pessoas, tais como o processo de seleção, a remuneração, as condições de trabalho, o clima organizacional, entre outros.

Investir em melhores técnicas de seleção é importante, porém trazer os melhores talentos para a organização não garante que serão mantidos por muito tempo. Isso significa que cabe também à gestão de pessoas investigar quais as causas da insatisfação dos empregados que os levam a sair da empresa. Existem diferentes maneiras para se investigar essas causas: pesquisas de clima organizacional, caixa de sugestões, entrevistas com funcionários, reuniões etc. No entanto, essas são formas de ouvir aqueles que permanecem na empresa e é também interessante saber o que motivou a saída do empregado por meio da realização da entrevista de desligamento nas empresas.

Para Dessler (2003, p. 263), as entrevistas de desligamento devem ser "[…] conduzidas pelo departamento de RH e têm como objetivo obter informações sobre o cargo ou questões relacionadas que possam dar ao empregador um melhor entendimento sobre o que está certo ou errado na empresa .

O autor destaca que empregados demissionários, aqueles que decidiram deixar a empresa por conta própria, costumam ser sinceros. Entretanto, empregados demitidos, aqueles que estão deixando a empresa por iniciativa do empregador, fornecem informações questionáveis que deverão ser investigadas mais profundamente. Contudo, os aspectos apontados pelos demitidos podem ser direcionadores para uma investigação mais apurada das causas reais.

Normalmente, as entrevistas de desligamento apresentam questões sobre o modo como o funcionário foi selecionado, como recebeu as informações relativas ao seu cargo e suas expectativas em relação à empresa. Pode-se observar ainda se as exigências em relação ao cargo foram cumpridas, como era o estilo de sua liderança, quais os aspectos que mais gostou na empresa e os que menos gostou, se existiu algum problema em particular durante sua permanência na empresa, os motivos da demissão, como foi feito o seu desligamento etc.

Complementando as ideias de Dessler (2003), Lacombe (2005) descreve que a demissão é sempre uma experiência traumática e, como tal, pode representar armadilhas psicológicas que levam o demitido a problemas pessoais. Lacombe diz que:

[…] as principais armadilhas a serem evitadas são: a perda de identidade: as pessoas se confundem com o seu cargo; a perda da "família": as pessoas consideram seus companheiros de trabalho como se fossem parte da sua família; a perda do "ego": pessoas introvertidas podem se retrair e cair em depressão (p. 101).

Nesse sentido, o autor ressalta a importância da empresa tentar apoiar os profissionais no momento do desligamento. O simples fato de ouvir o demitido, pode trazer-lhe algum conforto, uma sensação de valorização e reconhecimento pelos serviços prestados, além de certo acolhimento (CAMPOS, 2007).

A ferramenta entrevista de desligamento é bastante polêmica entre os profissionais de recursos humanos, sendo que muitos a consideram uma prática inócua, uma vez que as informações obtidas, na maioria das vezes, são falsas ou contam com alto grau de emotividade. Entretanto, há os que a consideram como uma excelente ferramenta que pode, quando bem utilizada, trazer informações importantes para a organização, além de um alento ao profissional desligado. Vale ressaltar que muitas empresas não dispõem do profissional habilitado para a condução desse processo, o que faz com que essa ferramenta seja abandonada, aplicada em local e horário inapropriado ou mal interpretada.

Identificar essas diferentes opiniões é o foco dessa pesquisa, não só em termos de levantamento bibliográfico, mas também em termos de entrevista com profissionais de RH, gestores e profissionais que passaram pelo processo de desligamento com e sem a realização da entrevista. Define-se, então, como problema de pesquisa a seguinte questão: A entrevista de desligamento pode ser considerada uma ferramenta estratégica para as organizações?

1.2 Justificativa

É indiscutível que a rotatividade de pessoal é um aspecto negativo para toda e qualquer organização, seja porque representa um ônus, seja porque reflete negativamente a imagem organizacional tanto interna quanto externamente. Nesse sentido, é possível verificar em qualquer obra relacionada à gestão de pessoas

ou administração de recursos humanos a necessidade de investigar suas causas a fim de saná-las e conseguir melhorar a retenção dos talentos na empresa.

Entretanto, o mesmo não acontece em relação à entrevista de desligamento, pois a literatura conceitual pode até ser considerada vasta, mas a discussão sobre sua viabilidade, vantagens e desvantagens é escassa. Além disso, também é possível perceber que essa ferramenta, bem como o próprio processo demissional, não tem lugar certo nessas obras. Ora encontra-se ligada ao recrutamento e seleção, como é o caso de Lacombe (2005) e Milkovich e Boudreau (2000), ora às funções do departamento pessoal, como em Marras (2000), ora à administração de carreiras, como em Dessler (2003), ou como um dos meios utilizados para levantamento de necessidades de treinamento, como em Chiavenato (2000). Desses autores, os que dedicam maior atenção à entrevista de desligamento são Dessler (2003) e Lacombe (2005).

E, na prática, como os profissionais de recursos humanos ou de gestão de pessoas vêem sua utilização? As empresas utilizam a entrevista de desligamento ou não? Esses questionamentos inquietam as pesquisadoras e, por isso, são o objeto dessa pesquisa a fim de responder à pergunta do problema: se a entrevista de desligamento pode ser considerada uma ferramenta estratégica ou não.

2 Objetivos

Levantar a opinião de profissionais de recursos humanos ou gestores de pessoas sobre a viabilidade da entrevista de desligamento, bem como, verificar se as organizações da cidade de São Paulo vêm adotando essa prática.

Nesse contexto, analisou-se se a entrevista de desligamento pode ser considerada uma ferramenta estratégica para as organizações identificarem as causas de rotatividade.

3 Referencial teórico

Para Lacombe (2005), a entrevista de desligamento complementa o desligamento. Apesar disso, poucas empresas a realizam de forma sistemática, e com isso, deixam de obter as importantes contribuições que ela pode oferecer. Ele destaca que as entrevistas podem ser realizadas com todos os funcionários que saem da empresa ou com apenas uma determinada população, os níveis mais altos, por exemplo, ou aqueles que contam com um índice de rotatividade elevado.

O autor destaca que a entrevista deve ser realizada quando a decisão pela demissão já está tomada, seja por iniciativa da empresa ou do empregado. E que deve ser comandada por um profissional do departamento de RH, em geral, pelo psicólogo responsável pelo recrutamento e seleção, isso porque esses profissionais têm mais habilidade para conduzir uma entrevista desse tipo e também porque as informações obtidas podem ser úteis para a área.

A entrevista de desligamento deve ser realizada em particular, o entrevistador deve demonstrar empatia e ouvir com atenção as respostas e comentários do empregado demitido ou demissionário, sem, contanto, dar-lhe razão ou discutir qualquer assunto.

Como exemplo, Siqueira (2009) informa que na empresa GE Celma, "[…] a entrevista de desligamento é realizada em todos os casos nos quais o empregado solicita seu afastamento" e que a entrevista é feita por um profissional de recursos humanos. Os dados colhidos na entrevista são compilados e apresentados para análise do corpo gerencial.

Lacombe (2005) ressalta que é comum o ex-funcionário tecer comentários negativos sobre a empresa e sua chefia, pois é natural que esteja descontente e que isso se torne evidente na entrevista. Sendo assim, uma entrevista de desligamento isolada pode não significar muita coisa, entretanto, se várias entrevistas apontarem um mesmo problema, é provável que as queixas não sejam fruto de destempero emocional e que tenham algum fundamento, devendo ser mais bem investigadas. Logo, a entrevista de desligamento pode não oferecer dados fidedignos para tomada de decisão, mas, sem dúvida, pode contribuir para o direcionamento de investigações mais profundas e seguras.

Marras (2000) descreve que a entrevista de desligamento, normalmente, é realizada por meio de um questionário a ser respondido pelo empregado em processo de demissão, seguido de uma entrevista pessoal e que seu resultado deve ser analisado por diversos departamentos da organização, como salários, treinamento, segurança, chefia imediata, a fim de que sejam tomadas as devidas providências, em caso de ser constatada a veracidade do depoimento do funcionário.

Chiavenato (2000) acrescenta que, no momento em que o funcionário está deixando a empresa, é provável que seja sincero e que descreva as razões que motivaram sua saída, uma vez que não terá mais nada a perder e que isso pode trazer "[…] várias deficiências da organização, passíveis de correção, à superfície (p. 506).

Fernandez (s.d.) salienta que não é adequado utilizar somente a entrevista de desligamento para avaliação da situação da empresa e identificação das perturbações dos colaboradores e que checar as avaliações pelas quais passaram o chefe e seus colegas de trabalho é também um bom caminho. Entretanto, Dall'inha (2006) salienta que a "[…] entrevista de desligamento constitui um dos meios de controlar e medir os resultados da política de recursos humanos, desenvolvida pela organização e diz ainda que esta ferramenta costuma ser o principal meio

de diagnosticar e determinar as causas da rotatividade de pessoal" (p. 25).

Dornelas et al (2009) obtiveram um depoimento significativo de um funcionário de uma das organizações onde realizava pesquisa sobre cultura e poder que aponta a importância e relevância da realização da entrevista de desligamento. Segundo ele, durante entrevista, um participante relatou que:

Quanto ao processo de demissão, eu tive a experiência de passar por ele aqui. Na minha experiência, o processo foi bem transparente, esclarecido. O supervisor me chamou e explicou os motivos. […] Tive uma entrevista no momento com a analista de RH, ela me fez perguntas e respondi tudo que eu achava. […] . Falei tudo que achava que era correto aqui na empresa, o que eu achava que não era correto, e o que eu achava que deixava muito a desejar. Ela me falou que eu poderia falar, a gente está aqui para te escutar, isso não vai te atrapalhar em nada a trabalhar aqui dentro. Tanto que não atrapalhou que eu pude voltar a trabalhar aqui (p. 9).

Diante do exposto, percebe-se que a entrevista de desligamento pode ser utilizada como uma ferramenta bastante útil para a administração de recursos humanos a fim de identificar possibilidades de melhoria organizacional, visando aumentar o índice de satisfação de seus colaboradores e a retenção de talentos.

Por outro lado, Campos (2007, p. 175) relata que um profissional que trabalhara numa grande empresa por 26 anos, em cargo de gerência, e que saiu bastante decepcionado com a empresa, apresentou como uma de suas queixas acerca do processo demissional a falta da entrevista de desligamento. Ele mencionou:

É uma vida… é interessante, de repente você corta… é mais ou menos como uma sensação de perda. Eu vou dizer uma coisa: eu acho que teriam que ter… a empresa precisaria se preocupar com a parte psicológica, em primeiro lugar, é… eu não tive uma entrevista… como é que você se sente… eu achei que foi um desrespeito muito grande… uma pessoa de vinte e seis anos e não ter uma entrevista de desligamento… eu tive uma comunicação que estava desligado e o Recursos Humanos disse: "olha, agora, você vai ter isso e aquilo"… eu não tive uma entrevista… Gente, eu acho que para a empresa isso é importante. Como é que você ta… como é que você se sente saindo da empresa? Qual é… o que você está levando lá pra fora… vai processar a empresa, não vai processar a empresa. (silêncio)

Diante disso, fica claro que a entrevista de desligamento tem uma função importante não só para a empresa, mas também para o profissional que, muitas vezes, sente-se perdido, injustiçado, traído etc. em razão da dedicação que considerava ter para com a empresa. Ouvir o colaborador nesse momento pode fazê-lo sentir-se valorizado, reconhecido, acolhido, além de amenizar sua mágoa e decepção em relação à empresa, melhorando a imagem que levará dela para o mercado.

4 Metodologia

O método é a representação da decisão sobre o caminho a ser percorrido para a obtenção das respostas referentes ao objeto de estudo. Gil (2009) afirma que o método refere-se aos procedimentos intelectuais e às técnicas selecionadas para a consecução dos objetivos propostos. Severino (2002, p. 162) complementa que métodos são "[…] os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto *técnicas* são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados" – grifo do autor.

Para levantar as opiniões dos gestores, profissionais de RH e outros acerca da viabilidade do uso da entrevista de desligamento e de sua prática nas organizações na cidade de São Paulo foi utilizada uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada oferece ao entrevistador um roteiro mínimo que funciona como um orientador, contribuindo para que os fatores a serem pesquisados possam ser investigados sem tolher a liberdade do entrevistado de conduzir naturalmente suas ideias, seguindo suas próprias associações (CAMPOS, 2007).

Foram entrevistados 22 profissionais. A escolha desses profissionais se deu em razão da facilidade de acesso das pesquisadoras, sendo considerados irrelevantes para o resultado desse trabalho o segmento da organização, a formação, gênero, faixa etária e tempo de experiência do profissional. A realização das entrevistas se deu pessoalmente, por telefone e por e-mail.

Após a coleta de dados, os resultados foram tabulados, analisados e comparados à luz do referencial teórico obtido sobre a entrevista de desligamento, sua prática, viabilidade e importância.

5 Análise dos resultados

Embora não sejam condicionantes para os resultados da pesquisa, foi feito o levantamento do perfil da amostra pesquisada. O setor de serviços prevalece nessa amostra com 73% de participação; o setor de indústria, com 9%; os setores de comércio e terceiro setor, ambos, com 4,5%; e 9% estão disponíveis no mercado de trabalho. Dessas empresas, 40% são de grande porte; 30%, de médio porte; 20%, de pequeno porte; e 10% não informaram.

Os participantes se distribuem nos departamentos da seguinte forma: 30%, na qualidade; 20%, no administrativo; 15%, no Recursos Humanos ou Departamento Pessoal; 10% , na produção; e 25% , em outros. Os níveis

ocupados são: 5%, em diretoria; 20%, em supervisão ou coordenação; 10%, em nível técnico; 20%, em nível de analistas; 25%, em nível de assistentes; 15%, em nível de auxiliares; e 5%, não informaram.

Do total de participantes, 54,5% informaram que a entrevista de desligamento é realizada em suas empresas; já 41% disseram que não; 4,5% não responderam por não estarem trabalhando, sendo que um dos que estão disponíveis no mercado respondeu a pesquisa com base em sua última experiência profissional.

Ao serem questionados sobre o porquê as empresas realizam ou não a entrevista de desligamento, encontramos as seguintes respostas: 19% não responderam e o mesmo índice justificou que não o fazem por não ter o departamento de Recursos Humanos na empresa. Ainda justificando a não existência, 4,7% alegaram falta de interesse em investir nas pessoas, de preocupação com a rotatividade e de percepção de sua importância. A existência da entrevista de desligamento obteve as seguintes justificativas:

Tabela 1: Motivos pelos quais as empresas realizam a entrevista de desligamento

Funciona como um indicador para a empresa;
É um indicador para controle e alcance das metas de redução de turnover;
Permite análise dos erros para evitar que sejam cometidos novamente;
É um indicador para verificação da existência de gestores problemáticos na organização;
Instrumento para colher as opiniões dos funcionários sobre a empresa, seu grau de satisfação e se indicaria outro profissional para trabalhar ali;
Permite a identificação de necessidades de melhoria no atendimento ao colaborador;
Demonstra respeito ao colaborador;
Identifica os motivos dos desligamentos.

Fonte: Pesquisa (2011)

As questões de número 4 a 7 foram respondidas somente pelos participantes cujas empresas realizam a entrevista de desligamento, visando identificar como e por quem é feita; o que se faz com os resultados obtidos; se a empresa vem obtendo resultados com essa prática; e a opinião do entrevistado sobre a entrevista realizada, cujos resultados seguem abaixo:

Das empresas que realizam a entrevista de desligamento, mais da metade utiliza somente entrevista, as demais adotam também o preenchimento de formulário ou questionário, o que condiz com a orientação de Marras (2000) que aponta que a melhor forma de realizá-la é por meio de um questionário seguido de entrevista.

Gráfico 1

Fonte: Pesquisa (2011)

Em metade das empresas, a entrevista é feita por um profissional de RH; em 25%, pelos gestores das áreas; em 16,67%, por psicólogos; e 8,33%, por gestores com profissionais de RH, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2

Fonte: Pesquisa (2011).

Segundo Lacombe (2005), o mais indicado é que a entrevista seja realizada por profissionais de RH, de preferência psicólogos, por apresentarem melhor preparo para conduzi-la e para lidar com a delicadeza do momento, o que condiz com o que vem sendo feito pelas empresas, pois somente 25% delas não envolvem a área de RH nesse processo.

A realização da entrevista de desligamento não garante a utilização de suas informações, sendo assim, 16,67% dos participantes informaram que a empresa nada faz com esses dados; o mesmo índice revela que são utilizados para acompanhamento dos próprios gestores e como indicadores dos processos de RH, como T&D e remuneração; 8,33% informaram que são utilizados para controle de *turnover* e para informar os colaboradores para que os mesmos problemas não voltem a ocorrer; e 33,33% apontam que as informações são avaliadas pela diretoria que cobra plano de ação das áreas envolvidas.

Gráfico 3

Fonte: Pesquisa (2011)

O gráfico 4 revela que a maior parte da amostra vem obtendo resultados com a realização da entrevista de desligamento, sendo que um dos participantes mencionou que os índices de rotatividade tem caído, mas que ainda estão acima das metas da organização; e outro que os resultados melhoraram depois que a diretoria passou a vistar os formulários e acompanhar as ações corretivas.

Gráfico 4

Fonte: Pesquisa (2011).

As opiniões dos participantes sobre a entrevista de desligamento realizada em suas empresas seguem descritas na tabela abaixo:

Tabela 2: O que pensam os participantes sobre as entrevistas de desligamento de suas empresas.

São realizadas só para cumprir procedimento;
É extremamente importante a realização e a ação constante sobre os pontos levantados;
É um termômetro importante para saber o grau de satisfação dos colaboradores, inclusive em relação à liderança;
É importante para corrigir erros;
É muito útil desde que seja opcional para o funcionário desligado;
É importante, mas na empresa só há ações quando os pontos citados referem-se a pontos negativos da liderança;
Importante para saber o real motivo do desligamento, a visão do funcionário sobre a empresa e a problemática enfrentada em seu setor;
Necessária porque permite mensurar erros e acertos e alterar comportamentos, principalmente dos gestores;
Ótima ferramenta para apurar pontos fracos da empresa, se corretamente utilizada.

Fonte: Pesquisa (2011).

Na questão "Se dependesse de você, sua empresa passaria a realizar a entrevista de desligamento? Por quê?", 68% afirmam que sim, pois é importante saber porque se perde um colaborador, é um momento de *feedback* para empresa e o empregado, além disso, contribui para garantir a qualidade e saber os pontos falhos da empresa, uma vez que o funcionário tende a falar sem medo. Apenas 4,5% não implantariam a entrevista, pois não vislumbram resultados práticos; 18,2% responderam que a empresa já realiza e que deve manter; e 9% não responderam. Chiavenato (2000) também afirma que o funcionário que está deixando a empresa tende a ser sincero e expor as reais razões que motivaram sua saída, pois nada mais tem a perder com isso.

Dos entrevistados apenas 27,3% já passaram por entrevistas de desligamento; 68,2% não passaram e 4,5% não se recordam. Os depoimentos de como se sentiram passando pela entrevista seguem na tabela abaixo:

Tabela 3: Como se sentiram os entrevistados ao passaram pelas entrevistas de desligamento

Como se fosse uma última contribuição muito importante a meu antigo empregador quando pedi demissão e quando fui demitido fiquei sabendo o que faltava em mim.
Valorizado e importante.
Indiferente.
Valorizado, pois a empresa mostra que quer melhorar seus pontos fracos.
Tranquila.
Aliviada por conseguir explicar que estava saindo em busca de crescimento pessoal, que a empresa não poderia me oferecer no momento. O fato de poder falar ajudou a deixar as portas abertas para o futuro e para contribuir no desenvolvimento da empresa.

Fonte: Pesquisa (2011)

Os depoimentos acima ratificam o que foi citado por Dornelas et al (2009) acerca da importância da realização da entrevista de desligamento.

Somente 23% dos participantes da pesquisa revelaram que nunca se demitiram ou foram demitidos de organizações que não tinham entrevista de desligamento; os demais já passaram por essa experiência. Ao serem questionados se sentiram falta da entrevista, 50% disseram que não, mesmo porque desconheciam esse procedimento. Os que sentiram falta mencionaram que gostariam de ter um *feedback*, de serem ouvidos, de sentirem-se valorizados pessoal e profissionalmente.

Já os depoimentos dos que não fizeram a entrevista corroboram com o que foi apresentado por Campos (2007), uma vez que demonstra a importância

desse acolhimento para o bem-estar do profissional que está deixando a organização.

A última questão inquiria se o participante considera que a entrevista de desligamento pode trazer indicadores importantes para a organização sobre suas práticas de gestão, gestão de pessoas e estrutura em geral. A resposta foi uma só: sim, acrescida dos comentários: é primordial para reter talentos; é importante para a organização verificar seus pontos fracos e se reestruturar melhor; é um indicador para a área de gestão de pessoas; contribui para manutenção das metas de *turnover* e também para entender qual o grau de satisfação dos colaboradores com a liderança; traz indicadores para a empresa, como falha na comunicação, na liderança etc.; contribui com a pesquisa de clima organização; deve servir para o desenvolvimento de ações corretivas e tanto as informações positivas quanto negativas devem ser divulgadas internamente; permite visualização das falhas da organização para que sejam estudadas e melhoradas visando maior desempenho; permite identificar possíveis problemas com os gestores e conhecer a imagem que o ex-funcionário leva da empresa para o mercado; possibilita à empresa aprimorar o relacionamento com seus colaboradores e reavaliar suas práticas de gestão, pois nem sempre as demissões ocorrem por incapacidade profissional, e sim por desencontro de informações ou falta de integração.

6 Considerações finais

A adoção da ferramenta entrevista de desligamento costuma dividir opiniões entre os que são favoráveis e os que não vislumbram sentido algum em sua aplicação. O mesmo não acontece em relação à rotatividade, pois não se discute a necessidade de controle dos índices de *turnover* e de identificação de possíveis políticas de retenção. Entretanto, a entrevista de desligamento pode ser um meio eficiente para trazer indicadores dos problemas existentes na empresa e que estejam causando a saída de profissionais.

Sendo assim, esse estudo foi realizado com vistas a colher informações acerca dessa ferramenta, não só com base em levantamento bibliográfico, mas também em entrevistas com profissionais de RH, gestores e outros que passaram por processos de desligamento com ou sem a realização da entrevista. Seu objetivo é responder se a entrevista de desligamento pode ser considerada uma ferramenta estratégica para as organizações.

A pesquisa de campo confirma que a prática da entrevista de desligamento é ainda bastante questionada, tanto que somente metade das empresas representadas na amostra a adotam. Por outro lado, os participantes informam que esse tipo de entrevista não ocorre em razão da inexistência da área de Recursos Humanos e da preocupação com o índice de rotatividade e com a satisfação dos colaboradores. A justificativa para a realização da entrevista, na visão dos participantes, condiz com o que descreve Marras (2000), em termos de servir de indicadores para diferentes áreas da empresa, visando que sejam tomadas as devidas providências após verificação dos dados.

As empresas participantes da pesquisa de campo que realizam a entrevista de desligamento o fazem de modo adequado no que se refere à metodologia, profissional responsável, utilização das informações, de acordo com as orientações de Marras (2000), Chiavenato (2000) e Lacombe (2005).

A maioria dos profissionais entrevistados que trabalha em empresas que não adotam essa prática, a implantaria se pudessem, pois consideram-na importante para o controle e identificação das causas de rotatividade, valorização dos profissionais e levantamento de indicadores para melhoria organizacional. Entretanto, parte deles afirmou não ter sentido falta da realização da entrevista em processos de demissão anteriores, sendo muitos por desconhecimento de sua existência.

Profissionais que passaram pela entrevista de desligamento em outras ocasiões salientaram a experiência como muito importante para o sentimento de reconhecimento e valorização, pois representa uma oportunidade de contribuir com a organização e falar o que tem vontade que a empresa saiba.

Os depoimentos dos profissionais na última questão da entrevista que visava fechar a pesquisa com a opinião se a entrevista de desligamento pode ser considerada importante para trazer indicadores organizacionais sobre as práticas adotadas e estrutura em geral. apresentaram unanimidade. Todos concordam que a entrevista de desligamento contribui para a retenção de talentos, diminuição de *turnover*, identificação do grau de satisfação dos colaboradores, avaliação da liderança e demais pontos falhos da organização.

Sendo assim, consideramos o problema respondido afirmativamente: a entrevista de desligamento pode ser considerada uma ferramenta estratégica, na medida em que pode contribuir de diferentes maneiras para a melhoria organizacional. Vale salientar que isso dependerá da visão que a organização tem e do uso que faz da ferramenta, além de que deve ser utilizada com outras ferramentas, conforme salientam Fernandez (s.d.) e Dall'inha (2006), pois nenhuma delas pode ser considerada conclusiva em si mesma. O conjunto de indicadores é que permitirá um correto diagnóstico.

Dada a pequena amostra trabalhada nessa pesquisa, seus resultados não podem ser generalizados, sendo necessário para isso que outras pesquisas sejam realizadas.

Referências

CAMPOS, M.A. *A transformação da identidade do profissional frente à demissão involuntária.* 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Marcos. São Paulo. 2007.

CHIAVENATO, I. *Recursos humanos.* Ed. compacta. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DALL'INHA, G.R. *A influência das práticas e das políticas de recursos humanos sobre o absenteísmo e rotatividade*: um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. 2006. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4919.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2010.

DESSLER, G. *Administração de recursos humanos.* São Paulo: Prentice Hall, 2003.

DORNELAS, F.C. et al. Cultura e poder: um estudo das percepções de atores de diferentes unidades de um mesmo Grupo Industrial. In: *Encontro da ANPAD, 33.*, 2009. São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.fucape.br/_admin/upload/prod_cientifica/Robson%20Malacarne%20-%20Cultura%20e%20poder.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2010.

FERNANDEZ, H.M. Você tem dúvidas sobre o *turnover*? *Revista Contábil & Jurídica Netlegis.* Disponível em: http://www.netlegis.com.br/index.jsp?arquivo=detalhesArtigosPublicados.jsp&cod2=1961. Acesso em: 17 mai. 2010.

GIL. A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 2009.

LACOMBE, F.J.M. *Recursos humanos*: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2005.

MARRAS, J.P. *Administração de recursos humanos:* do operacional ao estratégico. São Paulo: Futura, 2000.

MILKOVICH, G.T.; BOUDREAU, J.W. *Administração de recursos humanos.* São Paulo: Atlas, 2000.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Cortez, 2002.

SIQUEIRA, R. *Estudo de caso GE Celma*. Central de Cases ESPM. São Paulo. 2009. Disponível em: http://www.espm.br/Publicacoes/CentralDeCases/Documents/GECELMA.pdf. Acesso em: 17 mai. 2010.

7734

A TENDÊNCIA DE VERTICALIZAÇÃO DAS CIDADES BRASILEIRAS

THE TENDENCY TO VERTICAL GROWTH BRAZILIAN CITIES

Mayra Araújo Madureira
Graduando em Comunicação Social – Uninove.

Jefferson Mariano
Doutor em desenvolvimento econômico – Instituto de Economia - Unicamp.
Pesquisador do Grupo de pesquisa: Desenvolvimento Econômico e Mobilidade Social. CNPQ/Uninove
may.madu@gmail.com

Resumo

Esse artigo tem por objetivo analisar as mudanças ocorridas no espaço urbano brasileiro ao longo da última década. Tendo como objeto de análise, as informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sinaliza os impactos dessas alterações ocorridas nas principais cidades do país no que se refere ao gerenciamento das cidades. Esse texto realiza uma breve descrição dos processos de urbanização e em seguida demonstra como isso ocorre no Brasil. Por fim, aponta avanço da verticalização das cidades brasileiras e os desafios que esse processo coloca para a sociedade. O trabalho foi realizado a partir da visita à literatura no âmbito das ciências sociais e ensaios jornalísticos.

Palavras-chave: Cidades. Demografia. Urbanismo.

Abstract

This article aims to analyze the changes in urban Brazil over the last decade. With the object of analysis the information made available by IBGE - Brazilian Institute of Geography and Statistics indicates the impacts of these changes in major cities when it comes to managing cities. The text carries a brief description of the processes of urbanization and then demonstrates how this occurs in Brazil. Finally demonstrates the advancement of vertical growth of Brazilian cities and the challenges this process poses to society. The work was carried out from the visit to the literature in the social sciences and journalistic essays.

Key words: Cities. Demographics. Urbanism.

1 Introdução

As grandes cidades brasileiras passaram por alterações significativas nas últimas décadas no que se refere à ocupação do espaço urbano e às condições de moradia. Com esse estudo, pretende-se analisar as recentes alterações ocorridas no espaço urbano brasileiro ao longo da última década. Acredita-se que fatores históricos do processo de formação da economia brasileira tenham condicionado o crescimento e a concentração populacional nas grandes cidades.

Para a realização desse estudo, utilizou-se revisão da bibliografia no âmbito das ciências sociais. Para o estudo do fenômeno da verticalização das cidades brasileiras foram construídas agregações especiais, tendo como base informações disponibilizadas pelo IBGE no Censo Demográfico 2000 e 2010.

2 Urbanização e o crescimento das grandes cidades

O advento do modo de produção capitalista fez com que surgisse a formação de grandes concentrações do espaço urbano. A gênese das grandes cidades decorre da necessidade de agrupar contingente de trabalhadores próximos das fontes de energia, como resultado do processo de industrialização. Esse movimento foi designado por Karl Marx (1996) como o processo de acumulação primitiva. Outros autores importantes explicam também como a industrialização e desenvolvimento do comércio estão associados ao crescimento urbano[1]. Os pólos comerciais possibilitaram o desenvolvimento das grandes cidades na Europa.

No Brasil, o desenvolvimento das grandes cidades ocorreu ao longo do litoral e sempre associado aos ciclos econômicos baseados na monocultura.

No entanto, o crescimento desordenado nas grandes cidades brasileiras teve início no final da década de 1960, período designado como milagre econômico.

Houve naquele momento um grande fluxo migratório na direção das capitais e dos pólos industriais, localizados especialmente nos Estados do Rio de Janeiro São Paulo e Minas Gerais. Aspectos relacionados à seca no Nordeste e ao grande crescimento da atividade industrial na região sudeste ajudam a explicar esse quadro. Nas grandes cidades aumentaram a especulação imobiliária e o deslocamento das camadas de menor poder aquisitivo em direção às periferias.

Próximo ao centro das capitais, a partir desse período, ocorreu a proliferação das modalidades precárias de habitação (cortiço, favela etc) e, em consequência disso, registrou-se um quadro de deterioração dos indicadores sociais.

O quadro de crescimento explosivo das grandes cidades só não assumiu maiores proporções em razão da crise econômica da década de 1980. Desse modo, de acordo com o Censo 2010, se percebe, na década de 1980, uma estabilização do crescimento populacional das grandes cidades brasileiras.

No entanto, a despeito do menor incremento da população, aspectos relacionados ao encarecimento das áreas nas grandes cidades fazem com que ocorra um contínuo movimento de crescimento de moradias em edifícios. Contemporaneamente, além de fatores associados à especulação imobiliária, a busca por moradias nessa modalidade também guarda proximidade com o crescimento da violência urbana.

Desse modo, ocorre a tendência de crescimento acentuado do processo de verticalização das capitais brasileiras.

3 Situação atual das grandes cidades brasileiras

O Censo Demográfico 2010 disponibilizou, além das características das pessoas e famílias, um conjunto de informações extremamente relevantes acerca das condições de moradia e da infraestrutura urbana disponível nos municípios brasileiros.

Os dados divulgados até esse momento correspondem às respostas das questões que estavam presentes no questionário básico do Censo. Integram esse questionário perguntas sobre as características dos moradores (sexo, idade, cor ou raça, educação, rendimento) e dos domicílios (abastecimento de água, esgotamento sanitário, existência de energia elétrica, destino do lixo). As demais informações correspondem ao questionário amostra e serão divulgadas de acordo com o calendário disponibilizado no site da instituição http://www.censo2010.ibge.gov.br.

O questionário da amostra foi composto por 81 perguntas e respondido por uma parcela da população, atendendo aos critérios estatísticos estabelecidos pela metodologia definida pela instituição. Nesse questionário, constavam perguntas mais abrangentes sobre características dos domicílios e no caso dos moradores, aspectos como religião, deficiência física ou mental, migração, frequência a cursos de pós-graduação, estado civil, tempo de deslocamento da casa até o trabalho, fecundidade, entre outras.

No que se refere às informações a respeito dos domicílios, merece destaque a continuidade da tendência de verticalização de várias cidades brasileiras.

1 O processo de industrialização e o surgimento das grandes cidades são amplamente discutidos no trabalho de Maurice Dobb, "A evolução do capitalismo" (1977). Na literatura nacional, merece destaque a obra de Carlos Alonso Barbosa de Oliveira, "O processo de industrialização: do capitalismo originário ao atrasado". (2002).

De acordo com o Censo 2010, houve a intensificação do processo de verticalização das grandes cidades, tendo aumentado, sobremaneira, o número de domicílios na categoria apartamento.

Mesmo no caso dos municípios que já apresentavam elevado número de moradias com essas características, houve um incremento dessa participação no intervalo entre 2000 e 2010. Santos e Balneário Camburiú apresentaram os mais elevados indicadores do país, com presença de 63,09% e 56,66%, respectivamente. Observa-se que em 2000, os mesmos municípios apresentavam valores correspondentes a 62,33% e 45,84%.

Tabela 1: Ranking da participação dos apartamentos em relação ao total de domicílios particulares permanentes. Brasil – 2000/2010

Posição 2000			Posição em 2010		
	Município	Em %		Município	Em %
1	Santos – SP	62,33	1	Santos - SP	63,09
2	Balneário Camboriú – SC	45,84	2	Balneário Camboriú - SC	56,66
3	Porto Alegre – RS	44,52	3	Porto Alegre - RS	46,67
4	Vitória – ES	43,21	4	Vitória - ES	43,40
5	Bento Gonçalves – RS	41,28	5	Niterói - RJ	42,41
6	Niterói – RJ	40,42	6	Florianópolis - SC	37,82
7	Rio de Janeiro – RJ	37,96	7	São Caetano do Sul - SP	37,78
8	Salvador – BA	31,54	8	Rio de Janeiro - RJ	37,62
9	Florianópolis – SC	30,8	9	Viçosa - MG	36,27
10	Viçosa – MG	26,99	10	São José - SC	34,24
11	Belo Horizonte – MG	26,98	11	Belo Horizonte - MG	32,97
12	Carlos Barbosa – RS	26,66	12	Itapema - SC	32,77
13	Juiz de Fora – MG	26,62	13	Vila Velha - ES	30,99
14	São Caetano do Sul – SP	25,74	14	Juiz de Fora - MG	29,37
15	Vila Velha – ES	25,26	15	São Paulo - SP	28,25
16	São Paulo – SP	25,16	16	Santa Maria - RS	26,71
17	Marau – RS	25,13	17	Curitiba - PR	26,56
18	Iconha – ES	24,87	18	Recife - PE	26,42
19	Curitiba – PR	24,83	19	Brasília - DF	25,65
20	Garibaldi – RS	23,67	20	Lajeado - RS	24,79

Fonte: IBGE- Censos Demográficos 2000/2010

Importante observar que na relação dos 20 maiores municípios com maior ocorrência de apartamentos constam, principalmente, aqueles com forte presença de residências de veraneio (uso ocasional), como é o caso do Balneário Camburiú, as principais capitais do País e algumas grandes cidades com atividade econômica relevante para a sua unidade da Federação.

Gráfico 1: Municípios com maior participação de domicílios na modalidade apartamento, segundo Censo Demográfico 2010 – Brasil – Em percentual

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 2000/2010

No caso do Estado de São Paulo, além de Santos, existem outros municípios com participação expressiva de domicílios na modalidade apartamentos. São Paulo, São Caetano do Sul e Campinas são os que apresentam valores mais significativos. De acordo com a tabela 2, em São Caetano do Sul, existem 37,78 % de domicílios enquadrados na categoria de apartamentos.

Percebe-se que, em São Paulo, nessa relação de municípios, aparecem cidades importantes em termos de atividade econômica, grande parte localizada no entorno da capital.

Tabela 2: Ranking da participação dos apartamentos em relação ao total de domicílios particulares permanentes. São Paulo – 2000/2010

Posição em 2000			Posição em 2010		
	Município	Em %		Município	Em %
1	Santos	62,33	1	Santos	63,09
2	São Caetano do Sul	25,74	2	São Caetano do Sul	37,78
3	São Paulo	25,16	3	São Paulo	28,25
4	Campinas	21,08	4	Campinas	24,41
5	São Vicente	19,70	5	S. Bernardo do Campo	23,94
6	S. Bernardo do Campo	18,04	6	Lindoia	23,73
7	Praia Grande	16,98	7	São Vicente	21,62
8	Serra Negra	15,97	8	Praia Grande	21,37
9	Ribeirão Preto	15,81	9	Ribeirão Preto	19,26
10	Carapicuíba	14,11	10	Serra Negra	17,96
11	Jundiaí	13,98	11	Santo André	17,76
12	Lindoia	13,20	12	São José dos Campos	17,59
13	São José do Rio Preto	12,88	13	Jundiaí	17,09
14	São José dos Campos	11,99	14	São José do Rio Preto	15,75
15	Guarulhos	11,18	15	Carapicuíba	14,54
16	Taboão da Serra	10,86	16	Mogi das Cruzes	14,44
17	Santo André	10,68	17	Osasco	13,82
18	Osasco	10,18	18	Taboão da Serra	13,74
19	Mogi das Cruzes	9,88	19	Bauru	12,16
20	Itapeví	9,59	20	Guarulhos	11,84

Fonte: IBGE- Censos Demográficos 2000/2010

Gráfico 2: Municípios com maior participação de domicílios na modalidade apartamento segundo Censo Demográfico 2010 – São Paulo – Em percentual.
Fonte: IBGE - Censos Demográficos 2000/2010

No entanto, mesmo nos menores municípios, mais distantes do entorno das regiões metropolitanas, e com incipiente presença de domicílios de veraneio, percebe-se, a partir do censo de 2010 a ocorrência desse fenômeno.

Esse quadro tende a provocar alterações no espaço urbano dessas cidades que passam por esse processo e coloca novos desafios aos gestores, no que se refere ao planejamento urbano e gerenciamento das cidades.

Esse quadro não se restringe apenas ao Estado de São Paulo e ocorre em outras Unidades da Federação. Assim como as demais informações já disponibilizadas, acredita-se que a observação atenta desse movimento possa contribuir para o planejamento do espaço urbano nas cidades brasileiras.

4 Considerações finais

Como resultado desse estudo, foi possível observar que no intervalo entre os censos demográficos de 2000 e 2010 ocorreu um significativo aumento no número de domicílios na modalidade apartamento, aspecto que foi designado como grau de verticalização. Observou-se que esse processo inicialmente esteve relacionado a grande concentração da atividade econômica nas grandes cidades brasileiras. No entanto, contemporaneamente acredita-se que aspectos relacionados à especulação imobiliária e a violência urbana possam contribuir para a atual configuração.

Referências

DOBB, M.H. A evolução do capitalismo. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1977.

IBGE. Censo demográfico. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. Censo demográfico, Rio de Janeiro, 2000.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova cultural, 1996.

OLIVEIRA, C. A. B. *Processo de industrialização*: do capitalismo originário ao atrasado. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

7235

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM MICROEMPRESA: ESTUDO DE CASO EM COMÉRCIO DE SEMIJÓIAS DE SÃO PAULO

APPRENTICESHIP ORGANIZACIONAL IN SMALL BUSINESS: CASE STUDY IN COMMERCE OF SEMI-JEWELS OF SAO PAULO

Giuliana Tarifa de Oliveira
Psicóloga, pós graduada em Aprendizagem Organizacional e Recursos Humanos
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Maria Aparecida Campos
Mestre em Psicologia Social
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
cidacampos2010@uol.com.br

Resumo

A aprendizagem organizacional pode ser considerada uma forma alternativa às mudanças enfrentadas pelas organizações. Seu objetivo é desenvolver a capacidade de aprender continuamente a partir das experiências e de traduzir esses conhecimentos em práticas que contribuam para um melhor desempenho, tornando a empresa mais competitiva e garantindo sua sobrevivência. Sua principal proposta está na busca pela integração dos esforços de uma organização que seja capaz de estar em permanente processo de mudança para se adaptar ao ambiente turbulento, por meio de um sistema, de uma estrutura e de profissionais que estão sempre aprendendo, se adaptando e mudando. Entre os diversos tipos de organizações que criam o aprendizado e o conhecimento organizacional, encontram-se as de pequeno porte e as microempresas, entretanto, a literatura é escassa em relação a essas empresas especificamente. O objetivo desse artigo é investigar, por meio de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativa, os aspectos organizacionais e os processos de aprendizagem que identificam as estratégias utilizadas numa microempresa para desenvolver a aprendizagem organizacional que resultem em vantagem para se manter competitiva no mercado. Para a realização desse estudo foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo, por meio de um estudo de caso em uma microempresa do tipo familiar, do ramo de comércio de semijóias. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a proprietária e com as colaboradoras, além de observação *in loco*. Os resultados mostraram que o processo de aprendizagem acontece por meio da experimentação e da vivência entre os colaboradores, de maneira formal e informal, mas que não é direcionado e nem planejado segundo objetivos estratégicos, pois estes não foram definidos pela microempresa. Verifica-se que, com base na análise dos resultados dessa pesquisa, a aprendizagem organizacional ocorre na microempresa estudada, tanto na forma de aprendizado por experimentação quanto por interação, sendo influenciada pela gestora/empreendedora, pela cultura, pela comunicação, pela estrutura simples e pelo clima organizacional.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Gestão do conhecimento. Microempresa.

Abstract

The Apprenticeship Organizacional can be considered an alternative form to the changes faced by the organizations. His objective is to develop the capacity of learning continuously from the experiences and of translating these knowledges in practices that contribute to a better performance, making the most competitive enterprise and guaranteeing his survival. Among several types of organizations that create the apprenticeship and the knowledge organizacional are those of small transport and small businesses. The objective of this article is to investigate through a qualitative interpretative approach of hallmark, the aspects organizacionais and processes of apprenticeship that identify the strategies used in a small business in order that develop the apprenticeship organizacional what turn in advantage to remain competitive in the market. For the realization of the study there were carried out bibliographical and of field inquiries, through a case study in a small business of the familiar type, of the branch of commerce of semi-jewels. Interviews were carried out semi structured with the owner and with the collaborators, besides observation in loco. The results showed that the process of apprenticeship happens through the experimentation and existence between the collaborators, of formal and informal way, but that it is not direcionado and when it was not even planned according to strategic objectives, since these were not defined by the small business. One checks that, from the analysis of the results of this inquiry, the apprenticeship organizacional takes place in the studied small business, so much in the form of apprenticeship for experimentation how much for interaction. Being influenced it shears gestora/empreendedora, for the culture, for the communication, for the simple structure and for the climate organizacional.

Key Words: Knowledge management. Microenterprise. Organizational learning.

1 Introdução

O processo vivenciado pelas organizações, em termos de crescente competitividade, caracteriza-se cada vez mais por mudanças rápidas, profundas e abrangentes, em contraste com as transformações vivenciadas anteriormente, quando o diferencial competitivo centralizava-se na questão do preço e na qualidade do produto.

No contexto de constantes transformações em busca dessa maior competitividade, a aprendizagem organizacional emerge como uma alternativa de resposta a essas mudanças, na qual a organização deve desenvolver a capacidade de aprender continuamente, tomando por base suas experiências e traduzindo esses conhecimentos em práticas que contribuam para um melhor desempenho, tornando a empresa mais competitiva, além de garantir sua sobrevivência no mercado.

Apesar de não se tratar de um tema recente, a aprendizagem organizacional vem despertando o interesse de pesquisadores sobre o seu significado, princípios, implicações, metodologia e procedimentos, entretanto, no campo das microempresas, esses estudos são escassos (EASTERBY-SMITH, 2001).

Entre os diversos tipos de organizações que criam o aprendizado e o conhecimento organizacional encontram-se as de pequeno porte e microempresas, que se caracterizam, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, (IBGE, 2001), pelo baixo capital empregado, pela alta taxa de mortalidade, pela forte presença de proprietários como mão de obra ocupada no negócio e pelo poder de decisão centralizado. Mesmo assim, no Brasil, mais de 4,5 milhões de pequenas e médias empresas representam 98% das empresas e correspondem a 60% das vagas de empregos (KRUGLIANKAS e TERRA, 2003).

O Departamento Nacional de Registro do Comércio (DNRC, 2011) destaca que a mortalidade dessas empresas é alta, o que se deve à falha ou à falta de planejamento e de gerenciamento do negócio. As micro e pequenas empresas necessitam urgentemente da elaboração de estratégias organizacionais para analisar seu futuro em um contexto mais abrangente do que os seus tradicionais concorrentes.

O objetivo desse artigo é investigar, por meio de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativa, os aspectos organizacionais e processos de aprendizagem que identificam as estratégias utilizadas numa microempresa para desenvolver a aprendizagem organizacional que resultem em vantagem para se manter competitiva no mercado.

Dessa forma, a microempresa selecionada se enquadra no perfil familiar, com pouco capital investido em tecnologia de ponta. Atende o mercado local e regional. É totalmente dependente do proprietário, que dirige todos os setores organizacionais, do operacional até o gerencial, sendo este um quadro clássico de uma microempresa

Na primeira parte desse estudo, analisei as principais correntes de estudo ligadas à aprendizagem organizacional e às microempresas. Posteriormente, realizei uma pesquisa de campo e entrevista semiestruturada com as colaboradoras e com a proprietária da microempresa pesquisada, com o objetivo de conhecer a estrutura e suas estratégias ligadas ao processo de aprendizagem organizacional. Também fui a campo observar um dos módulos de treinamento para colher dados empíricos e comparar os demais dados obtidos.

Considerando que a aprendizagem organizacional é um processo socialmente construído e que o conhecimento individual e coletivo é transferido para toda a organização, possibilitando a aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH, 2001), esse artigo buscou examinar quais são as estratégias utilizadas para que tal aprendizagem ocorra na microempresa.

2 Aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional pode ser considerada uma forma alternativa às mudanças enfrentadas pelas organizações. Seu objetivo é desenvolver a capacidade de aprender continuamente, a partir das experiências, e de traduzir esses conhecimentos em práticas que contribuam para um melhor desempenho, tornando a empresa mais competitiva (EASTERBY-SMITH, 2001).

Entretanto, a aprendizagem organizacional tem como pressuposto básico o desenvolvimento de estratégias e procedimentos a serem construídos continuamente para se atingir melhores resultados, contando com a participação efetiva das pessoas no processo de aquisição e disseminação do conhecimento, ou seja, no processo de aprendizagem.

Primeiramente, há que se definir o conceito de aprendizagem. Segundo Bordenave, trata-se de:

> **[...]** um processo pelo qual adquirimos experiências que nos levam a aumentar a nossa capacidade, que nos levam a alterar as disposições de ação em relação ao ambiente, que nos levam à mudança de comportamento. Pode-se dizer ainda que a aprendizagem seria uma modificação relativamente permanente na disposição ou capacidade do homem, ocorrida como resultado de sua atividade e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento e maturação ou a outras causas como doença, mutações genéticas etc. (apud BOOG, 1995, p. 239).

Destaca-se nesse conceito a importância da vivência e ação, isto é, vivenciar experiências e oportunizar a mudança de comportamento, e não apenas adquirir conhecimentos.

A aprendizagem organizacional se refere ao modo como a aprendizagem na organização acontece, isto é, as habilidades e processos de construção e utilização do conhecimento. No entanto, no campo da aprendizagem organizacional, há uma imprecisão conceitual (ABBAD e ANDRADE-BORGES, 2006), o que alguns teóricos colocam como indicativo de fecundidade na área, e outros entendem como uma inconsistência ou incoerência (EASTERBY-SMITH,2001).

Desse modo, vale à pena abordar os seguintes aspectos: aprendizagem individual *versus* aprendizagem organizacional e os modelos de aprendizagem organizacional.

2.1 Aprendizagem individual *versus* aprendizagem organizacional

O acirramento da concorrência e as crescentes transformações tecnológicas, sociais e científicas, ocorridas em meados da década de 1990, alertaram as empresas para a necessidade permanente de reaprender a aprender a fim de permanecerem alinhadas com as expectativas dos mercados consumidores.

Segundo Rigano e Edwards (1998 apud SALINAS, 2001), o processo de aprendizagem organizacional vem ao encontro das necessidades das organizações que começam a reconhecer esses problemas. Esse aprendizado voltado para a ação foi desenvolvido para ajudar a gerar soluções para os problemas da vida real, com ênfase na experiência concreta dos indivíduos que tomam parte da atividade de aprendizagem. Para apontar os estudos referentes ao processo de aprendizagem temos que dividir em três formas de análise: individual, grupal ou organizacional. E, desse modo, os teóricos buscam responder a seguinte indagação: quem é o sujeito da aprendizagem?

Abbad, Borges-Andrade e Mourão (2004) consideram, sob a ótica da psicologia, que a aprendizagem é um processo que se realiza exclusivamente de forma individual e que seus efeitos podem se propagar pelo grupo, equipe ou empresa como um todo. Dessa forma, tanto a aquisição quanto a socialização dos conhecimentos das pessoas nas empresas ocorrem, por meio de processos formais e informais, durante o desenvolvimento do próprio trabalho, em interação com os clientes e fornecedores, reuniões, eventos etc., ou seja, no dia a dia do trabalho. E o processo de socialização, garantiria a replicação de padrões, normas, condutas estratégicas, administrativas, mercadológicas e relacionais.

Argyris e Schon (1996) e Loiola e Rocha (2000) situam os dois fenômenos como singulares e interdependentes: o fenômeno da aprendizagem individual e o da aprendizagem organizacional. Embora dependente da aprendizagem individual, a aprendizagem organizacional não se restringe apenas a aprendizagem dos indivíduos, apresentando-se maior que tal somatório, porque provêm das relações e conjunções que ampliam o potencial do conhecimento gerado e/ou adquirido pelos indivíduos.

A principal proposta da aprendizagem organizacional está na busca pela integração dos esforços de uma organização que seja capaz de estar em permanente processo de mudança para se adaptar ao ambiente turbulento, por meio de um sistema, de uma estrutura e de profissionais que estão sempre aprendendo, se adaptando e mudando. No entanto, deve-se considerar que o processo de transformação das organizações em ambientes de aprendizagem permanente é lento e gradativo, pois a aprendizagem organizacional decorre do compartilhamento das aprendizagens individuais dos membros das organizações, podendo ser entendida como uma potencialização dessas aprendizagens individuais.

Para Kolb (1997), se os gestores tivessem um modelo mostrando como indivíduos e organizações aprendem, poderiam aumentar a capacidade de aprender das pessoas, bem como das organizações. Para tal, descreve um processo de aprendizagem individual que designa por aprendizagem vivencial, em que acredita no importante papel desempenhado pela experiência no processo de aprendizagem. É um ciclo de interação que permite que cada nova informação seja experimentada, observada, refletida e conceituada, contribuindo para a modificação do comportamento do indivíduo.

Para tanto, há que se estimular a abertura dos caminhos do aprendizado, em um processo contínuo e permanente, desfazendo-se gradativamente as barreiras do aprendizado organizacional, de tal maneira que se transforme a filosofia da organização em estratégias dirigidas à busca diária do aprendizado.

O aprendizado é um fenômeno bastante comum numa organização, mas poucas são as vezes em que ele é planejado e orientado para atingir os objetivos da empresa, de uma forma rápida e sistemática. A aprendizagem organizacional se dá por meio de processos específicos e as organizações orientadas para o aprendizado fazem esforços contínuos para aperfeiçoá-los.

Com isso, a aprendizagem organizacional ocorre quando membros da organização atuam como agentes do aprendizado para a organização, respondendo às mudanças por meio de detecção e correção de erros e traduzindo os resultados em experiências compartilhadas pelo todo.

Peter Senge (1997) propõe que o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, explorar e experimentar. No entanto, o que se vê na maioria das organizações

de nossa sociedade é a orientação voltada mais para o controle do que para a aprendizagem, em que a recompensa sobre o desempenho das pessoas é dada em decorrência do cumprimento de padrões estabelecidos em detrimento do desejo de criar e inovar.

Dessa forma, surge a abordagem de organizações de aprendizagem, nas quais o objeto que aprende é a empresa, sem a preocupação com a evidenciação de diferentes níveis e elementos de mediação envolvidos no processo de aprendizagem das pessoas na empresa.

O precursor dessa abordagem foi Senge, que criou o conceito de organizações que aprendem (*learning organizations*). Segundo ele, o ponto de partida para se tornar uma organização que aprende é fazer as pessoas se darem conta de que o aprendizado é importante para elas, além da necessidade de engajamento de todos os membros da empresa.

Após esse primeiro passo, Senge (1997) sugere a incorporação de cinco disciplinas de aprendizagem, objetivando alcançar compromisso com o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, tratando indiretamente a questão da competência. As disciplinas são definidas como programas permanentes de estudo e prática que levam ao aprendizado organizacional. As cinco disciplinas são: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico.

O autor enfatiza que a prática dessas disciplinas gera um ciclo permanente de aprendizagem profunda, em que novas capacidades e competências levam a novas percepções que, por sua vez, podem mudar as atitudes e crenças da organização, realimentando o ciclo de aprendizagem. É fundamental que as cinco disciplinas funcionem em conjunto.

Há outros autores, tais como Bastos, Gordim e Loiola (2004) que apontam dicotomias entre as teorias de organizações que aprendem e a aprendizagem organizacional Também apontam que a justificativa para aproximar as duas vertentes deriva do reconhecimento da complexidade do fenômeno da aprendizagem organizacional que ainda não tem respostas satisfatórias referentes às indagações sobre o objeto de estudo. Por isso, haveria a necessidade de formular um modelo mais complexo para lidar com a complexidade do fenômeno.

Sendo assim, abordarei alguns modelos de aprendizagem organizacional que são o foco principal desse estudo.

2.2 Modelos de aprendizagem organizacional

Na visão de Kolb (1997), a partir de sua abordagem vivencial, o aprendizado efetivo teria de contemplar quatro habilidades alocadas em duas dimensões: experiência concreta e conceituação abstrata; e experimentação ativa e reflexiva. Nesse sentido, para um melhor desempenho do processo de aprendizagem, é necessário que, além do incentivo à aprendizagem organizacional, de modo deliberado, as empresas se preocupem em manter o equilíbrio entre esses eixos, para obterem um melhor resultado.

Nonaka e Takeuchi (1997) propõem um modelo de criação do conhecimento organizacional que envolve a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito e vice-versa. Spender (1996, p.67) define o conhecimento tácito como "[…] aquele que ainda não foi abstraído da prática". Esse é um tipo de conhecimento difícil de ser comunicado, um conhecimento automatizado, ou seja, as pessoas fazem sem perguntar como agir, sendo ele essencial à ação. Portanto, esse conhecimento está ligado à atividade prática, exigindo processos de interação social para ser explicitado. Ao contrário, o conhecimento explícito poderia ser facilmente compartilhado e difundido na empresa, sem exigir o contato pessoal.

Dessa forma, o modelo de Nonaka e Takeuchi (1997) baseia-se na interação entre quatro processos: o primeiro é a socialização – difusão do conhecimento tácito por meio do compartilhamento de experiências (observação, imitação e prática); o segundo é a externalização – articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos; o terceiro é a combinação – sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento, por um meio de combinação de conhecimentos distintos; e o quarto é o processo de internalização – incorporação do conhecimento explícito ao conhecimento tácito. A inovação, ou seja, o novo conhecimento surgirá da interação entre o conhecimento explícito e o conhecimento tácito.

Nessa perspectiva, os desafios das empresas não se limitam apenas em proporcionar e socializar o conhecimento, mas também em transformar e gerir o conhecimento adquirido pelas pessoas em conhecimento organizacional, ou seja, em fazer a gestão do conhecimento.

Segundo Davenport e Prusak (1998, p. 6), o conhecimento pode ser definido como "[…] a mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *'insight'* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações". Para esses autores, importam os mecanismos de compartilhamento e transferência de conhecimento tácito dos indivíduos para o conjunto da organização, na forma de conhecimentos explícitos (codificados).

Os autores reforçam a importância de se desenvolverem mecanismos de coordenação entre diferentes competências e instâncias, de forma a garantir a apropriação dos conhecimentos pela empresa - condição necessária para justificar investimentos em inovação.

Segundo eles, diversos fatores culturais impedem o compartilhamento do conhecimento nas organizações e necessitam ser superados para o bom andamento do processo de gestão do conhecimento. Isso inclui a falta de confiança mútua, determinada pela falta de comunicações claras e da construção de relacionamentos duradouros; diferenças de vocabulário e quadros de referências; ausência de locais de encontro e tempo para a realização da comunicação dos conhecimentos; inexistência de status e recompensas determinadas pela posse do conhecimento; falta de capacidade de absorção; visão equivocada de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos; e intolerância quanto a erros ou necessidades.

A concepção de gestão do conhecimento remete à necessidade da criação de um ambiente propício à aprendizagem e compartilhamento atrelado a uma nova configuração de organização, incluindo o desenvolvimento de uma visão compartilhada, relações interpessoais saudáveis e com confiança, novas relações de poder, formas de remuneração e reconhecimento, novas formas de trabalho, entre outros.

O objetivo maior da transferência do conhecimento é melhorar a capacidade da organização de realizar suas tarefas, de forma que o novo conhecimento possa levar a uma mudança de comportamento, garantindo práticas mais eficazes, além de levar a empresa a um novo patamar de desenvolvimento e de conquista de sua sustentabilidade no mercado.

Contudo, a maioria das abordagens e estudos está direcionada a empresas de médio e grande porte, poucos estudos direcionam esses aspectos de gestão às microempresas ou empresas de pequeno porte. Esse é o desafio desse estudo.

2.3 Processo de aprendizagem organizacional em micro e pequenas empresas

O processo de globalização somado aos atuais fenômenos socioeconômicos têm colaborado para o surgimento de uma grande quantidade de novos empreendimentos e negócios. As reduzidas oportunidades no mercado de trabalho somadas aos anseios de realização pessoal têm elevado o número de micro e pequenas empresas (MPEs) no Brasil.

No entanto, é importante definir quais são os critérios para classificar uma microempresa. Segundo dados extraídos do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2009), que se baseiam no Estatuto da Micro e Pequena Empresa de 1999, os critérios adotados são a receita bruta anual, cujos valores foram atualizados pelo Decreto nº 5.028/2004, de 31 de março de 2004. A receita bruta anual deve ser igual ou inferior a R$ 433.755,14 (quatrocentos e trinta e três mil, setecentos e cinquenta e cinco reais e quatorze centavos).

É importante ressaltar que o regime simplificado de tributação (Simples), adota um critério diferente para enquadrar micro e pequena empresa. Os limites de valores da receita bruta anual são classificatórios para o tipo de porte da empresa e conforme disposto na Medida Provisória 275/05 que define que a microempresa deve ter uma receita bruta anual igual ou inferior a R$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais).

Além do critério adotado no Estatuto da Micro e Pequena Empresa, o Sebrae utiliza o conceito de número de funcionários nas empresas, principalmente nos estudos estatísticos realizados com seus parceiros. Dessa forma, no setor do comércio e serviços, são, no máximo, nove funcionários na microempresa (SEBRAE, 2009).

Embora a participação das micro e pequenas empresas venha crescendo continuamente no Brasil e no mundo, a mortalidade desses novos negócios tem chamado atenção de estudiosos e governantes, pois somente em São Paulo foi registrado o fechamento de 32% das empresas formadas no período de janeiro a dezembro de 2009 (Departamento Nacional de Registro do Comércio, DNRC, 2011).

Esse dado é preocupante, pois uma pesquisa divulgada pelo Sebrae mostra que as micro e pequenas empresas empregam 53,2% dos 24,9 milhões de trabalhadores com carteira assinada no Brasil (SEBRAE, 2009)

A organização das micro e pequenas empresas também é um fator importante tanto para seu sucesso quanto para o seu fracasso. Não existe uma organização padrão, mas se pode acreditar em uma estrutura ideal baseada nos desejos das pessoas envolvidas. É preciso ter cuidado para que esses desejos sejam compatíveis entre si, com a natureza das tarefas a serem realizadas e com o ambiente em que a empresa se desenvolve. Contudo, os setores em que esta tem alcançado êxito são os mais variados.

Segundo Vieira (2002), ela apresenta bom desempenho nas atividades em que há inovação tecnológica, pois tende a desenvolver atividades com baixa intensidade de mão de obra; nas atividades que requerem habilidades ou serviços especializados; em mercados pequenos, isolados, despercebidos ou imperfeitos; opera em mercados pouco conhecidos ou instáveis ou atende a uma demanda marginal e flutuante; sobrevive por estar mais perto do mercado e responder rápida e inteligentemente às mudanças que nele ocorrem; sobrevive criando seus próprios meios para contrabalançar as economias de escala.

Ao entrar em uma microempresa, percebe-se que ela não é só quantitativamente diferente da grande, mas também qualitativamente, sendo seus problemas e dificuldades, outros; e não os mesmos, em menor escala.

Entre as dificuldades encontradas pelas microempresas, encontram-se a alta carga tributária; a falta e/ou as repentinas mudanças de regras nos incentivos; a

escassez e os percalços burocráticos para se obter crédito, exigindo que elas ofereçam alto valor agregado aos seus produtos e preços competitivos a fim de superá-las.

No que tange às relações com seus clientes, um atendimento diferenciado, uma prestação de serviços de qualidade superior à praticada pela concorrência; capacidade de resposta rápida; e cordialidade do tratamento dispensado tornam-se vantagens competitivas difíceis de serem imitadas, já que esse conhecimento tácito coletivo reside em seus colaboradores e seus processos.

Na revisão bibliográfica, foi detectado que há poucos estudos aprofundados referentes ao processo de aprendizagem organizacional nas microempresas. Assim, os aportes teóricos de Kolb (1997) demonstram a falta de uma contribuição conceitual mais sólida para iluminar a interação entre contexto e microempresa, sob a ótica da aprendizagem, mormente quando, pela sua forma organizacional simples e pelo pequeno número de empregados, os tradicionais três níveis de análise: individual, grupal e organizacional – ficam superpostos a ponto de tornar extremamente difícil identificar o que seja uma 'equipe' na microempresa.

Nesse sentido, percebe-se, por meio de dados de pesquisas realizadas pelo Sebrae (2009), que a preocupação dos executivos vem aumentando. A pesquisa mostra que 40% dos entrevistados assinalam que programas de treinamento e desenvolvimento pessoal é uma política necessária e que pessoas capacitadas e bem preparadas aumentam a competitividade da empresa.

O desafio desse estudo é, portanto, identificar quais são as estratégias que proporcionam o processo de aprendizagem organizacional no ambiente de uma microempresa do setor do comércio varejista de semijóias da cidade de São Paulo.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa que sustenta esse trabalho, identifiquei como mais adequado a abordagem qualitativa de cunho interpretativo, pois além de registrar e analisar os fenômenos, também busquei suas causas por meio das percepções e dos entendimentos dos envolvidos no processo (SEVERINO, 2007), ou seja, tanto do gestor/empreendedor, quanto dos seus colaboradores.

O procedimento selecionado foi a pesquisa de campo, por meio da observação direta e do estudo de caso, com o propósito de identificar e entender melhor o processo de aprendizagem organizacional e conhecer quais são as estratégias desenvolvidas para que esse processo ocorra, contribuindo para o desenvolvimento da competitividade e sua sobrevivência no mercado.

Houve uma grande colaboração de todos os envolvidos na pesquisa, principalmente da Gestora/Empreendedora que acredita que o desenvolvimento de sua empresa e seu crescimento dependerá de sua equipe.

Esse estudo de caso foi realizado em uma microempresa do setor de comércio de semijóias, com atuação na cidade de São Paulo e região. A escolha dessa empresa deve-se ao fato de ser do conhecimento da pesquisadora que a gestora/empreendedora compreende que o processo de aprendizagem organizacional e conhecimento é de suma importância na qualificação de seu colaborador e/ou parceiro e no desenvolvimento de sua microempresa e, consequentemente, de sua competitividade no mercado.

A microempresa foi fundada em 2001, mas desde 1993 sua gestora/proprietária já atuava nesse ramo como profissional autônoma. Sua equipe divide-se em dois campos de atuação: o interno, com sete colaboradores, e o externo, com, aproximadamente, 150 consultoras de vendas autônomas.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente, por uma pequena amostragem, sendo, além da gestora/empreendedora, duas colaboradoras internas e duas externas (consultoras de vendas).

Os dados foram coletados de diferentes fontes, tais como entrevistas, observação direta, pesquisa documental, registros internos e exames de artefatos culturais.

Utilizei diferentes fontes de pesquisa para que fosse possível se estabelecer uma comparação dos dados em diversas óticas. No entanto, cabe ressaltar que o principal instrumento de coleta se deu por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e a observação *in loco*.

4 Análise dos resultados

Ao iniciar um contato direto com o campo de pesquisa, percebi diversas características da microempresa brasileira, segundo o IBGE: administração centralizada, estrutura simples, quantidade menor de funções administrativas (o colaborador faz de tudo), forte presença da proprietária, mão de obra de membros da família (mãe), estreito vínculo entre a proprietária e a empresa, não se distingue a pessoa física da jurídica, contratação direta de mão de obra e baixo volume de capital, isso sem contar com uma estrutura enxuta, composta por sete colaboradoras internas, excluindo a proprietária.

A estrutura da microempresa funciona como uma grande equipe, mas subdividida em dois grupos. O grupo interno, que são as atendentes/consultoras internas que atendem as consultoras externas, fornecedores e a loja. E a equipe externa, composta pelas consultoras de vendas que têm acesso diretamente com os clientes/consumidores.

A gestora/empreendedora demonstra em seus relatos grande preocupação com a profissionalização de suas consultoras, na troca de experiências entre elas e também em transmitir sua história como modelo elas. Relata que o processo de aprendizagem por meio dos treinamentos motiva as consultoras e realiza uma integração entre elas, tendo como resultado um crescimento significativo nas vendas.

Segundo Eastarby-Smith (2001), essa estratégia é importante, pois busca desenvolver a capacidade de aprender continuamente por meio da experiência e de traduzi-la na prática para obter bons resultados.

Nesse sentido, em 2009, foi criado o Centro de Treinamento e Atendimento (CTA), com objetivo de oferecer um plano de carreira para as colaboradoras, visando a sua excelência pessoal e profissional por meio de cursos e treinamentos. Além disso, utiliza-se um processo de premiações, com brindes e viagens para as consultoras que se destacam; oferecendo um maior conforto no atendimento e maior satisfação de seus fieis clientes. O processo de aprendizagem começou na empresa em razão da necessidade de trazer soluções aos problemas com ênfase na experiência concreta (RIGANO e EDWARDS, 1998, apud SALINAS, 2001).

Percebe-se que a preocupação em capacitação e premiação sempre foi maior em relação à equipe externa, mas isso está mudando, segundo relato da gestora/empreendedora que começa a ver sua equipe interna além de atendentes, percebe nelas agora o perfil de vendas, pois, nesse caso, a atendente interna "vende os produtos" para as consultoras externas. Com isso, iniciou programas de treinamento e premiações para a equipe interna também.

Um dado importante nas entrevistas com as consultoras internas e externas é que o grau de escolaridade é mediano e, em alguns casos, até o desejo profissional futuro não está alinhado com as atividades administrativas e nem com as vendas.

A aprendizagem organizacional individual baseada na experimentação, descrita por Kolb (1997), foi encontrada na microempresa, pois a gestora/empreendedora e as consultoras entrevistadas relatam que aprenderam suas atividades na hora que tinham que executar ou resolver situações, ou seja, por meio das experiências de sucesso e com os fracassos do seu dia a dia.

Nos meios de busca individual do conhecimento, há uma diversidade, conforme o cargo. A gestora/empreendedora não tem ensino superior, e sempre busca seus conhecimentos por meio de livros direcionados a vendas e se atualiza bastante para ter conteúdo para transmitir para suas consultoras, que, segundo ela, sempre se atualizam com o conteúdo que a empresa oferece. Já algumas atendentes/consultoras internas e consultoras externas utilizam os meios de internet como principal instrumento; outras já não têm facilidade com a informática.

Segundo a gestora/empreendedora, a empresa não tem um perfil definido para as consultoras, em razão da rotatividade e por serem autônomas, e avalia que o nível de conhecimento delas é mediano tanto em relação ao produto que vendem, quanto em relação às técnicas de vendas.

Esses dados são preocupantes no processo de aprendizagem organizacional, pois para obtermos um retorno mais assertivo desse processo é preciso realizar um levantamento das necessidades de treinamento, partindo do ponto da caracterização do público-alvo.

Outro ponto importante é que o diferencial do produto é muito técnico, pois as semijóias são antialérgicas por não conter níquel (substância cancerígena), o que requer um preparo maior das consultoras. Com esse diferencial, todas as concorrentes ficam abaixo seja na qualidade, seja no preço, seja na satisfação do cliente.

Essas informações são dadas por meio de treinamentos individuais divididos em quatro módulos, com duração de oito horas, e por meio de treinamentos bimestrais, convidando todas suas consultoras, internas e externas. No entanto, a presença das consultoras é de 100% para as consultoras internas e de apenas 15% para as consultoras externas.

Como estratégia para uma troca maior de experiência entre as consultoras externas, foi criado um conselho entre as consultoras para estimular um contato maior entre elas e também para receber as informações do perfil e das preferências dos clientes, dificuldades encontradas; concorrentes, entre outras. No entanto, observa-se que ainda não está bem estruturado.

No caso específico das atendentes/consultoras internas, há uma grande rotatividade, somente duas pessoas estão há mais tempo na empresa, a proprietária e sua mãe. Há uma colaboradora com oito meses de casa, que é uma espécie de braço direito da gestora/empreendedora, e as outras que tem entre dois e quatro meses, sendo esta a média de tempo de permanência.

Dessa forma, o treinamento delas na função é por tutoria, uma colaboradora ensina a outra na prática, por meio de sua experiência. No último semestre, criaram uma espécie de descrição de cargos e procedimentos de atendimento para facilitar o trabalho.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem se dá, basicamente, na prática das atividades do cotidiano, havendo sempre o compromisso de quem faz tal tarefa ensinar a próxima, contribuindo para que o conhecimento individual seja propagado na empresa para as outras colaboradoras e parceiras.

É importante destacar que o clima de parceria e valores da empresa, tais como companheirismo, humildade, trabalho em conjunto, gentileza, força/garra, entusiasmo

facilita a troca e compartilhamento das experiências, contribuindo para a motivação, diminuição de erros, além de possibilitar uma aprendizagem prática por meio dos diálogos entre as próprias consultoras.

A evidência da dimensão tácita do conhecimento na microempresa foi constatada pela experiência da gestora/empreendedora que detém o conhecimento, a experiência e os compartilham abertamente, criando um ciclo e sendo modelo para as demais colaboradoras. Sabemos que o conhecimento tácito é difícil de ser descrito, compreendido, explicado e transmitido, mas percebe-se que é transmitido de um a um, sendo compartilhado até mesmo sem ser percebido.

O compartilhamento de informação ocorre de maneira formal, por meio de treinamentos e encontros; e de maneira informal, por intermédio de diálogos e cafezinhos, quase sempre com assuntos relacionados aos produtos, serviços, novidades e experiências. No entanto, não se observa conteúdos referentes a trabalho estratégico corporativo.

Em relação à estratégia ou planejamento estratégico para 2011, percebe-se que esta questão não é clara para a gestora/empreendedora, que demonstra falta de familiaridade, embora tenha interesse em saber o que é e como se faz.

Dessa forma, percebe-se que o processo de aprendizagem ocorre sem muitas barreiras, mas é um aprendizado que não está planejado e direcionado aos objetivos estratégicos da empresa, pois ainda não foram definidos e nem disseminados para a equipe.

As avaliações dos treinamentos são feitas anualmente (2009 e 2010) por meio de encontros entre todas as consultoras, com o objetivo de integrá-las, trocar experiência e avaliar o trabalho.

Nos dados registrados, verifica-se que, em 2009, foi feito um jogo de perguntas e respostas e quem acertasse mais seria premiada. De 57 questões, o máximo acertado foi 38. Em 2010, foram realizadas 15 perguntas e o máximo de acertos foi de oito questões. É importante ressaltar que o *feedback* é frequente e não ocorre somente após as avaliações, entretanto, a alta rotatividade da empresa dificulta a obtenção de melhores resultados.

O *feedback* é um aspecto importante no processo de aprendizagem e, segundo as consultoras e a gestora/empreendedora, o que facilita o *feedback* assertivo e com bons resultados é o fato de terem uma estrutura organizacional simplificada, comunicação clara sem barreiras hierárquicas, na qual todos têm acesso à gestora/empreendedora.

5 Considerações finais

Um grande desafio para as organizações, independentemente de seu porte, têm sido entender e criar estratégias para que o processo de transferência do conhecimento e/ou a aprendizagem individual sejam incorporados na cultura e na estrutura da empresa, o que exige a criação de um ambiente propício para a aprendizagem que seja coerente com a missão, visão e os valores da empresa. Algumas empresas intencionalmente promovem o processo de aprendizagem, enquanto o fazem até mesmo sem saber.

Dessa forma, por meio do estudo de caso, foi possível identificar aspectos importantes e significativos para entender quais são as estratégias que a microempresa pesquisada utiliza para desenvolver um processo de aprendizagem organizacional. A aprendizagem vivencial e experimentada foi identificada como a estratégia mais utilizada.

Nesse processo, mesmo com o Centro de Treinamento e Atendimento (CTA), prevalecem a informalidade e o aprendizado por experimentação, em que a maioria do conteúdo do aprendizado é tácito e baseado nas práticas e experiências do dia a dia da microempresa. Nesse sentido, é possível concluir que o modelo de aprendizagem por experimentação e vivencial ajuda a compreender a aprendizagem organizacional da microempresa, identificando suas práticas de aprendizagem como formais e informais, desenvolvidas no cotidiano.

A estrutura enxuta, comunicação rápida e sem muitas barreiras, confiança na gestora, garra/determinação, ambiente amigável e familiar, entre outros aspectos positivos sentidos e observados na microempresa, proporcionam aspectos favoráveis para que o processo de aprendizagem ocorra com mais facilidade, a equipe como um todo não se intimida em partilhar o que sabe e suas experiências práticas.

No entanto, um aspecto a ser melhorado é direcionar todo esse conhecimento compartilhado para uma mesma meta, visão e objetivo. Ou seja, é necessário planejar e direcionar o aprendizado e o conhecimento para um mesmo caminho, de acordo com o planejamento estratégico, que ainda não existe na microempresa.

A falta de um perfil definido de suas consultoras externas e a alta rotatividade das atendentes/ consultoras internas dificultam um processo de aprendizado mais direcionado e que o conhecimento produzido seja gerido, tendo como consequência um custo alto para a microempresa. Nesse sentido, é necessária a criação de uma política de atração e retenção dos colaboradores, mesmo que gere um custo/investimento, pois este tende a ser menor que o custo existente.

Percebe-se nessa microempresa um ambiente organizacional favorável à aprendizagem. Todas as colaboradoras demonstram uma necessidade e uma busca do saber muito natural e em seus relatos apontam que ao colocar a teoria dos treinamentos na prática obtêm bons resultados.

Por ser uma microempresa, é muito interessante a visão da gestora/empreendedora que tem um traço inovador e criativo na formatação de suas comissões nas vendas, premiações, avaliações, conselhos e treinamentos. Sempre busca meios para propiciar à sua equipe um aperfeiçoamento.

Apesar das dificuldades encontradas como alta carga tributária, falta de incentivos legais e barreiras na obtenção de créditos, a microempresa busca superar-se por meio de seus diferenciais no produto e investimento na qualidade de sua mão de obra e atendimento, ou seja, sua equipe interna e externa.

Nesse contexto, a microempresa pesquisada utiliza uma política diferenciada no atendimento ao cliente, com produto de qualidade superior ao do mercado em que atua. Com isso, tem obtido uma vantagem competitiva que a mantém no mercado.

Por fim, verifica-se que, a partir da análise dos resultados dessa pesquisa, a aprendizagem organizacional ocorre na microempresa estudada, tanto na forma de aprendizado por experimentação quanto por interação. Sendo influenciada pela gestora/empreendedora, pela cultura, pela comunicação, pela estrutura simples e pelo clima organizacional.

Sugere-se que, pelas limitações e particularidade desse trabalho de pesquisa, outros estudos sejam realizados, no intuito de explorar e aumentar as abordagens do tema. Seriam importantes estudos de casos múltilplos, compreendendo diversas microempresas do setor do comércio, almejando, com isso, uma simples generalização teórica, pela comparação ou contrastes dos dados obtidos. O que traria mais dados, conhecimento e compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem nas microempresas regionais ou nacionais.

Referências

ABBAD, S. G.; ANDRADE-BORGES, E. J.; MOURÃO, L. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organização e trabalho:* fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____.; _____ Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.(Org). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational learning II*: theory, method, and practice. New York: Addison-Wesley,1996.

BASTOS, A. V.; GORDIM, S.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *RAUSP – Revista de Administração*, v.39, n.3, p.230-229, jul./set, 2004.

BOOG, G. *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Makron Books, 1995.

DNRC – Departamento Nacional de Registro do Comércio. *Estatísticas.* Disponível em: <http://www.dnrc.gov.br> Acesso em 17 de janeiro de 2011.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Conhecimento empresarial*: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L.; BURGOYNE, J. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.2001. *Micro e pequenas empresas*. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br > Acesso em 17 de janeiro de 2011.

KOLB, D. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. (ed.) *Como as organizações aprendem*. São Paulo: Futura, 1997.

KRUGLIANKAS, I.; TERRA, J. C. C. *Gestão do conhecimento em pequenas e médias empresas.* Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LOIOLA, E.; ROCHA, M. C. Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. In: ENANPAD 2000, 24., *Anais*. Florianópolis: ANPAD, 2000. CD ROM. P.1-15.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação do conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SALINAS, J. L. *Impactos da aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna: um estudo no Banco do Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. *Anuário do Trabalho na Micro e Pequena Empresa 2009.* Disponível em: <http://gestaoportal.sebrae.com.br/customizado/estudos-e-pesquisas/temas-estrategicos/emprego/anuario_trabalho_2009.pdf>. Acesso em 20 de Janeiro de 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez: 2007.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina*: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller,1997.

VIEIRA, F. R. C. *Dimensões para o diagnóstico de uma gestão estratégica voltada para o ambiente de empresas de pequeno porte.* Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

8221

CQC – CUSTE O QUE CUSTAR O JORNALISMO COMO ENTRETENIMENTO E ESPETÁCULO

CQC – WHOEVER MAY FALL (NO MATTER HOW MUCH IT COAST) JOURNALISM AS ENTERTAINMENT AND SPECTACLE

Luiza Lusvarghi
Doutora em Ciências da Comunicação
- Uninove SP
lluiza@uninove.br

Resumo

A cultura do *fast food* e de franquias, como Big Brother, agora também se estende aos formatos televisivos jornalísticos. Da mesma forma que ocorre com o entretenimento, a franquia possibilita a uma rede menor, sobretudo na televisão, preencher uma grade com novidades. O que vem causando polêmica é a adoção dessa estratégia, tradicionalmente aplicada a formatos de entretenimento, no jornalismo. O CQC é uma franquia latina, criada pela Eyeworks-Cuatro Cabezas, uma produtora argentina, que já comercializou o formato para a Espanha, Chile, Argentina e Brasil, e que vem conquistando, sobretudo, os adolescentes, pela sua identidade visual.

Palavras-chave: Franquia; Infotenimento. Notícia-mercadoria. Telejornalismo.

Abstract

Fast food culture and franchises like Big Brother are now spreading to television news. Just as occurs with entertainment, the franchise enables smaller networks, especially on television, to fill their grid with new shows. What has stirred up controversy is the adoption of this strategy – traditionally applied to entertainment formats – to broadcast journalism. CQC is a Latin American franchise, created by Eyeworks-Cuatro Cabezas, an Argentine production company, which has already sold the format to Spain, Chile, Argentina and Brazil, and has been attracting young viewers, in particular, with its appealing visuals.

Key words: Franchise. Infotainment news-commodity. TV news broadcasting.

1 Esse artigo foi parcialmente baseado em comunicação oral apresentada durante o IV Encontro de Pesquisadores do Núcleo Alterjor, realizado em junho na ECA USP.

1. Introdução

1.2 Cultura McWorld, CQC e infotenimento

Esse trabalho originou-se da pesquisa docente, "Homogeneidade global e identidade local – Cultura midiática, exclusão social e imaginário no Brasil", que pretendia fazer um levantamento de novos formatos e das tendências na produção televisiva brasileira contemporânea. O processo de globalização, que se intensificou no Brasil a partir da década de 1990, e que coincidiu com o processo de abertura democrática e as eleições diretas, se caracterizou por intensas privatizações e um processo de desregulamentação do mercado audiovisual, até então marcado por uma presença forte do Estado. Segundo Mike Featherstone (apud JORGE, 2007) as expressões McWorld, McDonaldization, McJob, mais do que uma referência à cultura americana, refletem o processo de globalização que transforma cidadãos em consumidores, tal como o sushi ou o Big Mac, que perderam os vínculos com a cultura de origem para ganhar o mundo, programas como Big Brother ou CQC passam a ser ícones de uma cultura *fast food* global. A expressão também designa formas que associam a informação ao entretenimento.

O programa CQC Custe o que Custar (no original *Caiga quien Caiga*) foi criado em 1995 na Argentina e lançado em 2008 no Brasil. Ele é uma franquia, e se encontra presente na Espanha, Chile e Argentina. Seus quadros fixos, à semelhança de programas de auditório ou revista eletrônica, são a sua grande característica em termos de formato. O maior anunciante do CQC é a *Telefónica*. O quadro mais famoso é o Top Five, patrocinado no Brasil pela Pepsi, e na Argentina pela Motorola. O quadro mostra as cinco maiores "gafes" do jornalismo da semana, o que pode incluir debates políticos, reportagens, entrevistas, revistas eletrônicas.

O programa tem sido alvo de intensas polêmicas, em razão de sua relação com o jornalismo. Afinal, a cultura do *fast food* que tem como ícone o McDonalds e da franquia Big Brother, teoricamente, não deveria se estender aos formatos televisivos jornalísticos. O fato de seus apresentadores serem oriundos da comédia *stand up*, à exceção do jornalista Marcelo Tas, não concorre para fazer do programa uma referência séria. No entanto, assegura um lugar especial entre os jovens pela sua linguagem irreverente.

A franquia ou licenciamento de uma marca sempre estiveram presentes na televisão brasileira desde seu início. O que diferencia as franquias hoje do licenciamento, a forma usual de negócios no mundo do entretenimento, é a rigidez do modelo, uma estratégia de marketing que permite manter o controle da marca e na qual os direitos de franqueador e franqueado, bem como as características do formato, estão delineadas de forma mais precisa. No caso da franquia MTV, marca pertencente à Viacom e comercializada no Brasil pela Abril, até mesmo o tempo de fala dos VJs era discutido, e as vinhetas da emissora seguem o padrão mundial da rede (LUSVARGHI, 2007).

No Brasil, as franquias vêm garantindo, por um lado, uma expansão rápida para grupos menores (MTV Brasil, Abril), CQC (Band), e, por outro, permitem incorporar à grade novidades sem investir muito (Big Brother, Globo). A franquia entra num país como um formato consagrado em outras praças, e, muitas vezes, traz, inclusive, os mesmos anunciantes.

A fórmula do CQC, franquia de origem latina, distribuída pela Eyeworks-Cuatro Cabezas, é conhecida, mas inédita em termos de programas jornalísticos - transformar a notícia em evento (DEBORD, 1997) e espetáculo. Entretenimento, humor e jornalismo, finalmente, andam de mãos dadas. Em 2009, o jornalista Marcelo Tas, ex-repórter Ernesto Varela[1] da Olhar Eletrônico e principal estrela do CQC tupiniquim, protagonizou um episódio envolvendo o apresentador da TV Globo, Luciano Huck, também adepto do serviço de microblogs. Ambos trocaram farpas sobre suas respectivas popularidades dentro da rede.

Huck confundiu o nome do programa apresentado por Tas, chamando-o de "CGC". O perfil de Huck, que na ocasião ultrapassou os 149 mil seguidores, número acima do registrado por Tas, que detinha então 135 mil perfis, foi questionado pelo apresentador do CQC, da Band: "Alguém criou twitter extra só pra participar dos sorteios q meu caro colega @huckluciano promove para aumentar seus seguidores?", questionava Tas. Em seguida, ele retransmitiu uma mensagem do cantor Leo Jaime, na qual dizia que "Não entendo esse negócio de comprar seguidores ou fazer script [aumentar o número de seguidores, a partir de programas da internet]. É como ter plateia de figurantes em seu show. Pra quê?"

O problema é que Marcelo Tas havia fechado um acordo publicitário com a Telefónica, a maior anunciante mundial da franquia, para divulgar o Xtreme, serviço da empresa espanhola que oferece TV fechada, internet e telefone por fibra óptica. Em razão desse contrato, o apresentador do "CQC" foi alvo de críticas dos internautas durante a pane do Speedy em abril. O serviço também é oferecido pela *Telefónica.* Em diversas postagens em seu blog, entretanto, Tas afirma que o Twitter é um serviço de jornalismo alternativo.

Completam o time de apresentadores do CQC brasileiro os comediantes Rafinha Bastos (jornalista, ator de *stand up*), Marco Luque (ator de *stand up*), e os repórteres Rafael Cortez, Danilo Gentili, Felipe Andreoli, Oscar Filho e Mônica Iozzi – a única repórter feminina da edição brasileira foi escolhida no programa de 28 de setembro de 2009 em concurso.

1 Personagem criado por Tas, em meados da década de 1980, para criticar o jornalismo "chapa branca" dos tempos áureos da ditadura, em vídeos independentes e dentro de um programa apresentado na MTV brasileira em 1991, o "Netos do Amaral".

1.2 O CQC no mundo

O primeiro programa CQC (em espanhol *Caiga quién caiga*, numa tradução literal em português 'caia quem caia") foi criado pelo produtor argentino Mario Pergolini em sua produtora 4C (Cuatro Cabezas), e transmitido inicialmente pela Telefe. Foi então adquirido pela Globomedia para ser produzido na Espanha e depois na Itália (com o nome de *Le lene show*). Até hoje teve seus direitos adquiridos para transmissão em Chile (MEGA), Brasil Band), Espanha (Cuatro), Itália (Italia 1), França (TF1 – France 2), Israel (Reshet) e Portugal (TVI), México (Tv Azteca), Holanda (Verônica) e Uruguai, que retransmite a versão original argentina. Todos os programas seguem o formato CQC, com palcos que lembram shows de rock, e apresentadores masculinos com uma versão padronizada da indumentária masculina que oscila entre gângsteres, detetives e vocalistas de grupos de rock dos anos 1960, mas que, supostamente, teria sido baseada no filme "Cães de aluguel" (*Reservoir Dogs*), de Quentin Tarantino. As poucas mulheres do programa seguem à risca o padrão de indumentária. Em 2010, o CQC obteve o prêmio Emmy internacional dentro da categoria "entretenimento sem roteiro", pela Argentina.

Além do quadro Top Five, outros sucessos do programa incluem o quadro Proteste Já e o CQC Teste. A paródia aos demais programas telejornalísticos é uma característica forte do programa, que comenta os demais programas da televisão numa linguagem que lembra a da MTV, outra franquia, o que garante a fidelização de uma audiência jovem.

O CQC não é o único produto audiovisual da Eyeworks-4K, como é conhecida.

Os filmes "Plata Quemada", de Marcelo Piñero, e "La Cienaga", de Lucrecia Martel, obras emblemáticas do cinema contemporâneo argentino, do movimento conhecido como "Buena Onda", foram produzidos por ela. A produtora, que realizou diversos documentários em parceria com HBO, MTV, Disney, AXN, TNT, FOX, possui ainda outros produtos semelhantes, que mesclam documentário e ficção, como A Liga, E24 (reality mesclando plantão médico e jornalismo), O Formigueiro.

2 Metodologia e análise

A análise do CQC foi baseada não apenas no projeto docente, mas também em minha pesquisa específica para a minha dissertação de mestrado, que resultaria no livro. "De MTV a Emetevê" (2007), em que se discute justamente a questão do global e do local na televisão. O conceito fundamental da franquia reside na questão da "prestação de serviços", que é muito mais importante do que a originalidade ou a qualidade do produto a ser vendido. Dessa forma, a padronização é que vai assegurar a manutenção da marca em um mercado mundial. O grande modelo de sucesso é a franquia McDonalds, que se tornou um ícone do capitalismo global, ou ainda, como nomeou Jameson (1997), da sociedade internacional americana, uma vez que as grandes marcas de origem americana se constituíram como modelos para a Nova Ordem Mundial, num primeiro momento. Como uma rede voltada para a expansão internacional, e ancorada na indústria fonográfica, a MTV é praticamente o segundo grande item de referência para o mundo das marcas e das tribos virtuais que se organizam a partir do consumo.

Para pesquisadores como Thais Jorge (2008), o jornalismo na WEB é o grande vilão e a mola propulsora da mcdonaldização da notícia, e não a televisão. Para Jorge, as características comerciais bem definidas que permitem o surgimento dessa noticia "*fast food*" ocorreriam a partir de três fatores fundamentais: o enxugamento nas redações; o fortalecimento da atuação das agências de notícias; a produção em série de notícias, a partir de regras estabelecidas para a construção e apresentação da notícia-mercadoria.

Entre essas regras, a notícia-mercadoria deveria ainda abordar temas de fácil acesso e entendimento pelo grande público, além de serem produzidas num clima de linha de montagem. A padronização é muito importante, de acordo com esse conceito, que impõe a perda do vínculo de origem, para que o produto possa ser consumido em larga escala, apesar das diferenças culturais, tal qual ocorre com o sanduíche. Para a franquia, o pense globalmente, aja localmente é um processo de aculturação do local, ou implica perda de faturamento (LUSVARGHI, 2007). O signo McDonald's rapidamente se converteu em uma alegoria para a massificação da cultura e a padronização de um estilo de vida (JORGE, 2008).

A Mcdonaldização da notícia atenderia ainda a três propósitos primários: alcançar o maior número de públicos e camadas sociais; utilizar as armas da propaganda, os lances espetaculares e os ícones globais; acelerar a finalização das notícias para chegar ao leitor com a ilusão do fato em primeira mão. Ocorre que a televisão, entretanto, associada à internet, propõe formatos híbridosdos, usando até mesmo a estrutura de *realities* para discutir informação sob nova roupagem. E as redes sociais, como o Twiter, passam a atuar em associação com as agências de notícias, jornais e programas de televisão.

Celebridades como Marcelo Tas usam com propriedade as novas mídias. Ramonet (2007), no ensaio "Na tirania da Comunicação", chama esse jornalismo que vive de denúncias, o jornalismo-*reality*, de jornalismo de revelação. Sua principal característica é que ele não faz distinção entre o real e a realidade. E dessa forma, o velho truque de ocultar mostrando (BOURDIEU, 1997) dissimula o caráter de entretenimento da notícia-mercadoria e a censura invisível: a falta de informação é dissimulada com revelações sensacionalistas sobre celebridades e personalidades públicas que nada acrescentam à investigação do tema da reportagem, evitando a polêmica direta e o acirramento dos conflitos com o intuito de propor mudanças efetivas.

Um dos mais famosos Top Fives, o constrangedor "debate" da candidata à governadora do Distrito Federal, Weslian Roriz, que se candidatou nas eleições de 2010 pelo PSC em nome do marido, Joaquim Roriz, impedido à reeleição por causa do projeto Ficha Limpa, é explorado como gafe, quando na verdade representa uma omissão da Justiça, e uma total manipulação da emissora na produção dos debates eleitorais – no caso, a *holding* Globo.

O debate se prolongou por um tempo que parecia interminável, totalmente inadequado ao modelo adotado pela própria rede. No debate, a candidata revelava ignorar seu plano de governo, que estaria a cargo de "especialistas", entre outras barbaridades.

Além disso, surgem os chamados factoides, fatos que se referem a temas importantes, mas que são tratados como uma ofensa "pessoal", uma vez que a pessoa atingida é famosa.

Um exemplo foi o famoso Caso Bolsonaro X Preta Gil, dentro do programa CQC, que ocorreu em março de 2011. A cantora Preta Gil foi chamada para participar do quadro "O Povo quer saber", entrevistando o deputado Jair Bolsonaro, do PP (Partido Progressista). Em um dado momento, quando Preta perguntou a ele sobre sua atitude caso um filho seu se relacionasse com uma mulher negra, ouviu Bolsonaro dizer que "não discutiria promiscuidade" e que não corria esse risco porque seus filhos "foram muito bem educados", uma das declarações mais polêmicas da entrevista. Julgando-se ofendida como afrodescendente , Preta Gil entrou com um processo contra Bolsonaro.

O convite a Bolsonaro feito pelo programa certamente não foi gratuito: sua trajetória política é recheada de declarações homofóbicas, sendo ele um defensor assumido da prática da tortura para presos políticos, contra a lei Maria da Penha, que protege as mulheres de violência doméstica, e ainda de um escândalo envolvendo uma briga corporal com a deputada do PT, Maria do Rosário[2]. Em suma, o quadro nada revelou sobre o deputado que já não fosse sobejamente conhecido. Suas declarações foram apoiadas por grupos neonazistas, o que reafirma suas inequívocas posições ideológicas.

Rapidamente, a discussão sobre racismo se transformou naquilo que Ramonet classificaria como mimetismo midiático: a notícia foi replicada a ponto de perder o contexto em que foi produzida, diluindo sua efetiva importância pela ofensa feita à Preta Gil, uma celebridade.

3 Considerações finais

O jornalismo do entretenimento e do espetáculo, embora moldado, enquanto fluxo de comunicação, pela internet, encontra na televisão um parceiro ideal, garantindo a reverberação de notícias-mercadoria, destinadas a atender a padrões de consumo, em escala massiva mundial. O CQC, enquanto franquia televisiva, representa o ápice do processo de estandardização e de aculturação da notícia. O fato de seus integrantes serem garotos-propaganda de diversas marcas conhecidas, certamente, coloca em risco a ética e o compromisso com a investigação da verdade em que deveria se basear um programa jornalístico.

O primeiro grande programa de noticias brasileiro, criado para o rádio e que depois migrou para a televisão, foi o Repórter Esso. Parte do Acordo Político de Boa Vizinhança, projeto político desenvolvido pelo governo de Eisenhower para controlar as atividades antiamericanas na América Latina, o Repórter Esso tinha a finalidade de colocar no ar a propaganda da guerra americana direcionada ao povo brasileiro. Entrou no ar em 1941 com apoio do presidente Getúlio Vargas, sob a orientação (e, naturalmente, da censura) do Departamento de Imprensa e Propaganda, o DIP. Foi um dos primeiros sintomas da internacionalização das

2 Em 11 de novembro de 2003, Bolsonaro discutiu com a deputada Maria do Rosário, do Partido dos Trabalhadores, sob as lentes das emissoras de televisão que gravavam uma entrevista do deputado à RedeTV! no Congresso Nacional. Na ocasião, Bolsonaro afirmou que os menores de 16 anos deveriam ser penalmente imputáveis, ao que a deputada reagiu contrariamente. Bolsonaro, então, teria dito à deputada que chamasse o marginal Champinha (ver Caso Liana Friedenbach e Felipe Caffé) para ser motorista da sua filha pequena. A discussão resultou em ofensas pessoais, com Bolsonaro afirmando que Rosário o chamava de estuprador, ao que ela respondeu afirmativamente ("é, o senhor promove [o estupro] sim") tendo ele respondido "não vou estuprar você porque você não merece".

comunicações no Brasil e no continente – seu formato foi desenvolvido em outras 14 nações latino-americanas, inclusive na Argentina.

O pacote cultural-ideológico dos Estados Unidos incluía, em suas várias edições diárias, uma síntese noticiosa de cinco minutos rigidamente cronometrados, a primeira decaráter global, transmitido em 14 países do continente americano por 59 estações de rádio, constituindo-se na mais ampla rede radiofônica mundial. O Repórter Esso se especializou em divulgar, principalmente, notícias ligadas ao *American way of life*. Os informes traziam ainda, aos ouvintes a evolução das guerras travadas pelos Estados Unidos em todas as partes do planeta, como a cobertura da Guerra da Coreia em 1950, e dava ênfase às notícias de autoridades, notáveis, estrelas e astros de cinema e feitos científicos norte-americanos. As notícias do resto do mundo estavam condicionadas a esses interesses.

Nesse sentido, a criação do Jornal Nacional, em 1969, pela Rede Globo, simboliza uma primeira tentativa de criação de um telenoticiário local genuinamente nacional (STRAUBHAR apud MATTOS, 1990), ainda que sob a parceria com o grupo Time-Life (HERZ, 1996) e em conformidade com a Ditadura Militar. Sobre a dependência da televisão brasileira no que se refere à programação, Joseph Straubhaar (1981) defende que depois da implantação da Rede Globo, a televisão brasileira passou a ter mais autonomia e independência em relação à televisão norte-americana. Em sua tese de doutoramento, *The Transformation of Cultural Dependence: The Decline of American Influence on the Brazilian Television Industry*, Straubhaar discute as transformações da participação norte-americana na estrutura empresarial e programação da televisão brasileira (MATTOS, 1990) .

As franquias, nesse sentido, sob a aparente fórmula de pós-modernidade e de denunciar a "hipocrisia do sistema", podem representar um retrocesso nesse panorama, assombrado pela crise do jornalismo das grandes redes, que visivelmente perdem público e credibilidade para a web e para outros programas não necessariamente informativos ou jornalísticos. No entanto, é inegável que a franquia representa o ápice do processo de produção da notícia em larga escala dentro do capitalismo monopolista global, descaracterizando o direito à informação, transformada em fonte de entretenimento e consumo.

Referências

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Trad.: César Benjamin. Rio de Janeiro. Editora Contraponto, 1997.

FEATHERSTONE, M. *O desmanche da cultura*. São Paulo: Sesc/Studio Nobel, 1997.

HERZ, D. *A história secreta da Rede Globo*. Porto Alegre: Tchê, 1987.

JORGE, T. de M. *A notícia em mutação*. Estudo sobre o relato noticioso no jornalismo digital. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, Brasília, 2007.

JORGE, T. de M. Mcdonaldização no jornalismo, espetacularização da notícia. *Estudos em Jornalismo e Mídia*.Ano 5, n. 1 - 1o semestre de 2008, Revista do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC pag25-35. Disponível em www.revistas.univerciencia.org/index.php/estudos/rt/metadata/5557/0. Acesso em 13 junho 2011.

LUSVARGHI, L. *De MTV a Emetevê*. Pós-modernidade e cultura McWorld na

televisão brasileira. Editora de Cultura, São Paulo, 2007.

MATTOS, S. *Um perfil da TV Brasileira (40 anos de história: 1950-1990)*. Editado pelo Capítulo Bahia da Associação Brasileira de Agências de Propaganda e Empresa Editora A TARDE S/A: Salvador (BA), 1990.

RAMONET, I. *A tirania da comunicação*. 4ª ed. Vozes: Petrópolis, 2007.

7205

CULTURA ORGANIZACIONAL X CULTURA PESSOAL: A PREVALÊNCIA DE UMA SOBRE A OUTRA ORGANIZATIONAL

CULTURE X PERSNOAL CULTURE THE PREVALENCE OF A ON THE OTHER

Claudia Ferreira Machado
Graduanda em Administração
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Priscila Moisés Ambrozio
Graduanda em Administração
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Maria Aparecida Campos
Mestre em Psicologia Social
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
cidacampos2010@uol.com.br

Resumo

Cultura organizacional refere-se aos valores específicos compartilhados por todos os integrantes da organização. Esses valores, advindos do fundador ou dos principais dirigentes, são mantidos e difundidos de diferentes maneiras entre os colaboradores pertencentes à empresa e a cada novo membro que dela venha a fazer parte. No processo de seleção, busca-se identificar profissionais cujos valores sejam similares e compatíveis com os da organização, pois isso tornará sua adaptação muito mais fácil; entretanto, nem sempre existe esse cuidado e a cultura pessoal pode não condizer com a organização; nesse caso, cabe ao profissional fazer escolhas para adaptar-se ou não às exigências da empresa. Diante desse cenário, o objetivo desse trabalho é compreender de que forma os profissionais buscam adequar-se à cultura organizacional quando essa é divergente de seus princípios, crenças e valores. Sendo assim, esse artigo foi desenvolvido, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionário a 100 profissionais de diferentes níveis, de áreas de atuação e organizações visando identificar a maneira como enxergam a cultura existente na organização. Os resultados indicam que os colaboradores buscam adaptar-se à cultura organizacional de acordo com suas necessidades, procurando adequar-se e compreender os valores impostos. No entanto, quando essa adaptação não é possível, as respostas indicam que somente tomam ações de desligar-se da organização aqueles que se sentem em condições de fazê-lo, em razão da necessidade ou não do trabalho naquele momento. Foi possível perceber que um aspecto de grande influência nas ações do indivíduo em caso de não adaptação é o nível hierárquico, uma vez que, quanto menor esse nível, maior será a sua necessidade em permanecer na organização, mesmo não estando de acordo com os valores vigentes. Os aspectos que mais contribuem para o equilíbrio do profissional diante das diferenças entre as culturas são: flexibilidade, visão estratégica e administrativa e a racionalidade, segundo a pesquisa.

Palavras-chave: Conflito. Cultura. Cultura organizacional.

Abstract

Culture organizacional refers to the specific values shared by all the integrants of the organization. These values resulted from the founder or from the principal leaders are maintained and spread in different manners between the pertaining collaborators to the enterprise and to each new member who of her comes to make part. In the process of selection, it is looked to identify professionals whose values are similar and compatible with those of the organization, since that will make his much easier adaptation; meantime, not always there is this care and the personal culture cannot match the organization; in this case, it suits to a professional to do choices to be adapted or not to the demands of the enterprise. Before this scenery, the objective of this work is to understand of what it forms the professionals they look to be adapted to the culture organizacional when this one is divergent of his beginnings, beliefs and values. Being so, the present article was developed through bibliographical inquiry and field work with application of questionnaire to 100 professionals of different levels, areas of acting and organizations aiming to identify the way as they see the existent culture in the organization. The results indicate that the collaborators look to adapt to the culture organizacional in accordance with his necessities, trying to be adapting and to understand the imposed values. But, when this adaptation is not possible, the answers indicate that they only take actions of leave the organization that what feel in conditions of doing it in function of the necessity or not of the work at that moment. It was possible to realize that an aspect of great influence in the actions of the individual in if of not adaptation it is the hierarchical level, as soon as, the less this level, the bigger his necessity will be in remaining in the organization even not agreeing with the values in force. The aspects that more contribute to the balance of the professional before the differences between the cultures are a flexibility, strategic vision, administrative vision and the rationality, according to the inquiry.

Key words: Conflict. Culture. Organizational culture.

1 Introdução

No mundo corporativo, as convicções partilhadas por todos costumam ser denominadas por cultura organizacional (ROBBINS, 2002). A cultura é utilizada como variável para explicar comportamentos, porém, segundo Tamayo, Lima e Silva (2004) citados por Canova e Porto (2010), poucas pesquisas conseguem esclarecer a cultura e os valores da organização e de seus colaboradores.

Entre os fatores culturais existentes, os valores organizacionais, que constituem o núcleo da cultura organizacional, formam um indicador central para compreender como a cultura organizacional se configura como antecedente de comportamentos nas organizações. Por serem considerados fundamentais no núcleo da cultura organizacional, os valores, segundo Tamayo, Lima e Silva (2004) citados por Canova e Porto (2010), orientam a organização e traduzem as crenças existentes que refletem na filosofia do ambiente de trabalho.

Assim, valores específicos da vida organizacional são denominados organizacionais e exercem influência sobre o ambiente organizacional porque são compartilhados pela maioria dos membros que nela atuam. Eles regem direções comuns aos empregados e orientam comportamentos diários (TAMAYO; LIMA; SILVA, 2004 citados por Canova e Porto, 2010).

Nessa perspectiva, os valores organizacionais são percepções compartilhadas pelos membros da mesma organização e expressam crenças compartilhadas. Por meio da missão, visão e valores a organização cria uma primeira impressão desse conjunto de regras, porém, essa visão pode ser superficial por não detalhar tudo o que a empresa pretende seguir e o que ela espera de seu colaborador.

No entanto, a cultura organizacional é o fruto também da vivência dos colaboradores. Uma vez inserido na instituição, o colaborador toma conhecimento do modo pelo qual os conflitos são resolvidos. Essa é a forma mais eficaz de o colaborador compreender as regras e valores da organização, ele irá aprender com os mais experientes como agir em determinadas situações, o comportamento e o resultado esperado de acordo com a cultura organizacional vigente. Segundo Robbins (2002, p. 503), "[…] o indivíduo só é considerado parte da organização a partir do momento que está totalmente integrado às regras impostas".

Sabendo que as condições organizacionais tendem a ser fortes e com regras formais que definem o comportamento aceitável e punem o comportamento irregular, constata-se que as pessoas podem ajustar seus comportamentos para refletir as exigências da empresa em várias situações diferentes (ROBBINS, 2003).

A cultura pessoal surge dos hábitos e comportamentos de um grupo ou sociedade. A cultura também é a definição do perfil de uma comunidade conforme sua adaptação ao meio ambiente em que está inserida e a forma com que satisfaz suas necessidades materiais e psicossociais. Os ambientes internos e externos formam combinações simbólicas que norteiam a cultura de uma comunidade (MOTTA, 2007). E, segundo Srour (1998), o indivíduo irá carregar para sua vida profissional os valores que aprendeu no decorrer de sua existência.

Durante o processo de seleção, as organizações tendem a selecionar colaboradores com características que se ajustam aos seus valores e crenças e, da mesma forma, os candidatos buscam oportunidades em organizações que estejam em harmonia com suas crenças e valores. Se "[…] a expectativa e a realidade divergem, o novo funcionário precisa passar pela socialização…, em casos extremos, o novo membro pode ficar totalmente desiludido com a realidade do seu trabalho e desistir do emprego" (ROBBINS, 2002, p. 510).

Baseado nessas informações, pretende-se, por meio desse artigo, verificar até que ponto os profissionais estão dispostos a alterar seus valores, princípios e/ou costumes para se adequar à cultura da organização a que pertencem.

Para que o profissional tenha sucesso quando inserido em uma organização, é necessário que ele se adapte aos princípios e valores regidos por ela, porém, os valores e princípios que o indivíduo carrega como características básicas pessoais podem ser o oposto do esperado pela empresa.

Segundo Robbins (2002, p. 503), "[…] até que os recém-chegados aprendam as regras, eles não são considerados membros plenos da organização".

Nesse sentido, a cultura organizacional garante que todos os membros da organização caminhem para a mesma direção e, para tal, é necessário que as atitudes e o comportamento do indivíduo sejam compatíveis com essa cultura; pois "[…] depois de contratados, uma forte cultura organizacional, sustentada por regras e regulamentos formais, assegura que todos eles vão se comportar de maneira relativamente uniforme e previsível" (ROBBINS, 2002, p. 504).

A cultura organizacional irá definir as regras internas que a instituição irá seguir e como seus colaboradores deverão se portar para agir de acordo com o esperado em cada situação. Cabe a ela orientar seus colaboradores sobre a forma com que pretende atuar de acordo com seus valores e princípios. Diante desse cenário, é necessário compreender de que forma os profissionais buscam adequar-se à cultura organizacional quando esta é divergente de seus princípios, crenças e valores.

Para o profissional adaptar-se à cultura empregada pela organização é importante que ele tenha foco, ou seja, seus objetivos precisam estar pré-definidos. Seu futuro profissional depende de suas escolhas entre

adaptar-se ou não a uma nova cultura. Havendo a adaptação e a dedicação na organização, certamente lhe serão concedidas oportunidades de crescimento.

Para que haja uma compreensão clara dessa adaptação é imprescindível analisar as dificuldades de adaptação entre a cultura organizacional e a cultura pessoal. Bem como entender e analisar como é feita a divulgação da cultura vigente; investigar se as empresas facilitam a adaptação à cultura; investigar qual a prevalência de cultura quando ocorre conflito.

Sendo assim, esse artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1991, p. 63), "[…] é indicada a fim de proporcionar melhor visão do problema ou torná-lo mais específico ou, ainda, para possibilitar a construção de hipótese. Neste caso, a pesquisa bibliográfica assume um caráter de estudo exploratório[…]" e torna-se fator imprescindível para a elaboração do trabalho, pois a partir desse levantamento é que se tomará conhecimento da história da cultura organizacional, podendo assim analisar sua importância na organização e as variadas formas de sua divulgação.

Esse estudo se deu por meio de consultas a livros especializados, *sites* e artigos publicados e, por meio de pesquisa de campo que foi realizada com diferentes profissionais de níveis hierárquicos distintos, traçando a maneira como enxergam a cultura existente na organização. Foi aplicado questionário específico com perguntas fechadas, com o intuito de obter um resultado quantitativo.

1.1 Cultura organizacional

Segundo Robbins (2002, p. 498), "[…] a cultura organizacional se refere ao sistema de valores compartilhado pelos membros de uma organização e que a difere de uma para outra".

A princípio, a cultura organizacional é definida de acordo com valores do seu fundador. Com o crescimento da organização, ela é obrigada a se enquadrar a processos, se adaptar ao mercado e à demanda de seu negócio. Com o surgimento de conflitos internos, juntos, os colaboradores encontram soluções que, compartilhadas, tornam-se o correto a ser seguido e, a partir desse momento, deve ser adotado por toda equipe (SCHEIN, 2007).

Com a solidificação da cultura organizacional fica claro ao colaborador como deve atuar na organização. Segundo Robbins (2002), a solidificação garante que a empresa se estabilize, porém. em caso de mudanças, pode vir a se tornar um obstáculo.

Consolidada, a cultura organizacional passa a fazer parte das regras internas. Esse conjunto de regras engloba crenças e valores que deverão ser seguidas por todos (SCHEIN, 2007).

No entanto, a cultura organizacional não é apenas "[…] o jeito como as coisas são resolvidas", vai além dessa visão superficial. Para Schein (2007, p. 31), "[…] os níveis da cultura vão do muito visível ao muito tácito e invisível". A cultura organizacional é defendida como um fenômeno de três camadas: artefatos, valores compartilhados e crenças.

Os artefatos superficiais são os visíveis, tais como *layout*, uniforme, decoração etc. É a identidade da empresa no seu ambiente de trabalho. Podemos citar como exemplo as lojas da rede O'Boticário. Mesmo tratando-se de uma rede franqueada, o *layout* e a decoração são padronizados, as funcionárias estão sempre uniformizadas, impecavelmente apresentáveis e usando maquiagem. Esses artefatos pretendem mostrar ao consumidor parte da cultura da organização, deixando uma visão da importância da beleza ao seu público-alvo.

Os valores são considerados os guias para o comportamento organizacional no dia a dia, pois é o que garante o sucesso da organização (FREITAS, 2007).

Valores compartilhados são princípios e regras aceitas e seguidas por todos na organização. É o motivo que sustenta as regras adotadas, como por exemplo, uma empresa que valoriza e acredita no trabalho em equipe exige que seus colaboradores atuem em um ambiente onde não haja separação hierárquica de posição de trabalho. Com esse posicionamento, a organização deixa claro que esse é um valor importante para o sucesso da organização.

A crença, segundo Schein (2007), está diretamente relacionada à história de sua criação e seus fundadores. Partindo desse princípio, os valores e certezas dos fundadores devem estar em harmonia, pois se houver contradição dificilmente surgirá uma cultura inicial. Para Freitas (2007, p. 18), as crenças também são vistas como a verdade da organização, que não é questionada ou discutida e deve ser praticada pelos administradores para que não haja divergência entre a prática e o discurso.

Segundo Schein (2007, p. 35), "[…] a essência da cultura são esses valores, crenças e certezas aprendidos em conjunto, que são compartilhados e tidos como corretos à medida que a organização continua a ter sucesso".

Apesar de toda cultura seguir esse padrão de formação, não existe regra que especifique o que é certo ou errado. A cultura se molda de acordo com as necessidades da organização. O maior erro ao analisar uma cultura é não enxergar todos os fenômenos ou fatores que a compõem. Segundo Schein (2007, p. 40), "[…] a cultura é complexa e deve ser analisada em cada nível antes de ser compreendida".

Por fim, a cultura representa o aprendizado acumulado de um grupo, são modelos mentais compartilhados que os membros da organização adotaram como corretos. A cultura é profunda e não pode

ser vista como um fenômeno superficial, é ampla, pois determina o modo de relacionamento interno e externo da organização. Além disso, é estável, visto que dá certeza do comportamento dos colaboradores (SCHEIN, 2007).

1.2 O indivíduo e a organização

Cada indivíduo tem seu conjunto de princípios, valores e crenças definidos de acordo com o ambiente em que foi criado, tendo como variáveis sua classe social, seu acesso à educação, cultura, religião e a hereditariedade de valores familiares.

Para a grande maioria da sociedade, a cultura de um indivíduo está relacionada ao seu nível de erudição, ou seja, quanto maior o grau de estudo mais culto ele será, porém a cultura está impregnada em todo e qualquer grupo de pessoas que compartilham língua, questões étnicas, religiosas e tradições (SROUR, 1998).

Quando o profissional ingressa em uma organização não está plenamente doutrinado segundo a cultura organizacional e essa falta de familiaridade pode causar problemas em relação à cultura vigente. O recém-chegado não possui informações suficientes da cultura vivenciada para ser considerado parte da organização, diante dessa situação é natural que seu comportamento seja manter-se invisível para não destoar. O entendimento da cultura vigente surge da observação e análise de posturas, frases ou até do silêncio. Para Srour (1998, p. 168), "[…] o recém chegado encontra padrões com os quais deve se conformar. Caso não saiba navegar, corre o risco de parecer excêntrico, desviante e contestador".

A sua adaptação depende da flexibilidade para se enquadrar ao novo cenário de valores e crenças em que foi inserido, porém cabe à organização ajudá-lo no processo de adaptação, que é chamado de socialização (ROBBINS, 2002).

O processo de socialização se inicia no ingresso do novo colaborador e a organização deve moldá-lo, caso haja resistência ele pode ser visto como rebelde ou desajustado, podendo resultar na sua expulsão. Segundo Robbins (2003, p. 4), "[…] as pessoas são extremamente adaptáveis, e os traços de personalidade mudam em respostas as situações da organização". A socialização é constante, pois garante a sustentação da cultura organizacional (ROBBINS, 2002). Fleury (2009) corrobora dizendo que é por meio do processo de socialização que o novo membro incorpora os valores da cultura organizacional.

Robbins (2002) acredita que esse processo é formado por três estágios: pré-chegada, encontro e metamorfose, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 1: Um modelo de socialização
Fonte: Robbins (2002)

Segundo o autor, a pré-chegada ocorre durante o processo de seleção, momento em que o possível novo colaborador recebe algumas informações sobre a organização. Esse processo é utilizado para que seja selecionado o perfil correto, ou seja, aquele que se ajustará à organização.

O estágio de encontro é o momento em que o novo colaborador definitivamente enxerga a cultura organizacional e confronta se esse conjunto de valores, crenças e regras é divergente da sua expectativa inicial. Se houver divergência, o recém-chegado deve ser socializado, para que, dessa forma, possa mudar a visão criada inicialmente. Quando a divergência é extrema pode causar frustração e levar o novo colaborador a desistir de permanecer na organização.

Na etapa da metamorfose, o novo colaborador irá decidir se passa pelo processo de transformação para se integrar à organização ou se desiste de ser parte dela. A metamorfose só ocorre quando o colaborador está confortável com seu trabalho e a organização, isso significa que as normas foram aceitas, trazendo também um sentimento de aceitação por parte de sua equipe de trabalho, o que o deixa seguro para se tornar bem-sucedido na organização (ROBBINS, 2002).

O primeiro estágio está relacionado ao aprendizado, no segundo estágio ocorre a identificação da cultura da organização e o confronto com a sua realidade e, no terceiro e último estágio, o colaborador se posiciona na aceitação da cultura organizacional. Nessa etapa, mudanças ocorrem e o recém-chegado é integrado à organização. Quando o processo de socialização ocorre plenamente, impacta diretamente no desempenho do novo colaborador, uma vez que, com a incorporação do processo ele estará ciente do que deve ou não fazer e compreenderá a tarefa que irá executar na organização (ROBBINS, 2002).

Entretanto, não é só no momento do encontro que a cultura organizacional é passada ao colaborador, na verdade, esse processo é contínuo e cabe à organização a fixação da sua cultura, conforme veremos a seguir.

1.3 A fixação da cultura organizacional

Existem várias maneiras de fixar as crenças e valores em um grupo, porém Schein (2009) defende

algumas formas de transmitir e fixar a cultura, conforme demonstra o quadro abaixo.

Principais mecanismos de fixação

O que os lideres prestam atenção e o que eles mensuram e habitualmente controlam

- Como os lideres reagem a incidentes criticos e a crises organizacionais
- Como os lideres alocam recursos
- Como os lideres deliberam sobre a modelagem de papéis, o ensino e o *coaching*
- Como os lideres alocam recompensas e *status*
- Como os lideres recrutam, selecionam, promovem e demitem

Mecanismos de articulação secundária e de reforço

- Design e estrutura organizacional
- Sistemas e procedimentos organizacionais
- Ritos e rituais da organização
- Design do espaço físico, das fachadas e dos edifícios
- Histórias sobre eventos e pessoas importantes
- Declarações formais da filosofia, dos credos e dos códigos organizacionais

Figura 2: Como os líderes fixam crenças, valores e suposições.
Fonte: Adaptado de Schein (2009)

De acordo com as ideias de mecanismos de fixação defendidas por Schein (2009), vamos compreender melhor cada etapa desse processo abordando-os individualmente.

Todos os mecanismos operam simultaneamente e, dessa forma, a organização é doutrinada a pensar, sentir e se comportar de acordo com o pensamento dos líderes. Segundo Schneider (1990), Ashkanasy, Wilderem e Peterson (2000) citados por Schein (2009, p. 230), os mecanismos "[…] são artefatos visíveis da cultura emergente e criam diretamente o que, tipicamente, seria chamado de 'clima' organizacional".

Não somente os líderes, mas todos os colaboradores devem estar sistematicamente atentos para que haja uma comunicação eficaz daquilo que mensuram e controlam. Essa comunicação pode se tornar um meio poderoso de transmissão de mensagens. Pode se manifestar por meio de questionamentos informais a determinadas áreas e tornar-se tão poderosa quanto um mecanismo formal de controle e mensuração. A consistência de um questionamento evidencia as prioridades, valores e crenças de um indivíduo.

Durante a realização de reuniões de planejamento e orçamentos, os líderes e fundadores ou administradores enviam sinais dos assuntos que mais os preocupam. Os sinais também podem ser transmitidos por questionamentos aos subordinados, momento em que o líder pode sutilmente expressar sua visão sobre determinado assunto ou situação e aguarda uma resposta de seu colaborador.

Schein (2009) ainda afirma que o descontrole emocional também se torna um eficaz meio de transmissão de mensagens entre os colaboradores. Nem sempre esse comportamento é aceito nas organizações, uma vez que esse descontrole não é bem visto em processos de tomadas de decisão. O fato é que os subordinados sabem identificar esse descontrole em seus superiores. Há também uma parte de líderes que preferem evidenciar esse descontrole com a finalidade de transmitir a sua mensagem, mas tal comportamento pode levar os subordinados a evitar contato com o superior. O subordinado pode gradualmente condicionar seu comportamento de acordo com o desejado pelo líder e havendo resultado positivo nesse condicionamento é natural que o subordinado adote as suposições do líder.

Durante a vivência de uma crise organizacional, os fundadores e líderes criam novos valores, dependendo do modo com que lidam com a situação. Naturalmente o envolvimento emocional se intensifica nesse período, facilitando a transmissão e aprendizado da cultura vigente.

Ao alocar recursos, os fundadores deixam claro suas crenças e suposições. Se o fundador não acredita que contrair dívidas por meio de empréstimos seja o melhor caminho para investimento interno, ele facilmente vetará possíveis planejamentos que envolvam tal mecanismo de aumento de recurso.

O mecanismo de *coaching* transmite mensagens informais poderosas, principalmente para o novo colaborador. Formalmente as mensagens podem ser transmitidas por vídeos ou apresentações.

Outra forma de transmitir mensagens sobre a cultura organizacional são as recompensas ou punições aplicadas aos colaboradores. Cabe aos líderes criar um sistema de recompensas e punições para que a mensagem se torne clara a todos.

Os líderes também tendem a selecionar como futuros colaboradores os candidatos que se assemelhem ao estilo, suposições, crenças e valores da organização. "Esse mecanismo de fixação cultural é sutil porque, na maioria das organizações, opera inconscientemente" – afirma Schein (2009, p. 244).

Todos esses mecanismos primários de fixação são evidenciados no comportamento dos fundadores e líderes, não se fazendo necessário que o novo colaborador seja submetido a treinamentos ou doutrinação específica, a fixação está vinculada à rotina da organização.

Os mecanismos secundários são definidos por Schein (2009, p. 245) como, "**[…]** artefatos culturais altamente visíveis."

O *design* e a estrutura de uma organização também dependem da visão do seu fundador, podendo

variar entre: estrutura centralizada, que constitui em uma estrutura hierárquica rígida; estrutura descentralizada, que transfere autoridade aos níveis mais baixos possíveis e a estrutura matricial, formada por fortes colaboradores com a capacidade de negociação interna. Há também os fundadores que optam por controlar toda a organização, sem permitir que nenhuma área tenha autonomia de decisão. A mudança estrutural tende a acontecer à medida que a estrutura estabelecida no ambiente interno encontra problemas de adaptação com o ambiente externo. Para Schein (2009, p. 247), "[…] a estrutura e o *design* da organização podem ser usados para reforçar as suposições dos líderes, mas, raramente, fornecem uma base inicial rigorosa para fixá-las."

Os sistemas e procedimentos organizacionais se referem à burocracia interna. Podemos definir a elaboração de relatórios diários, semanais, mensais, trimestrais etc. como estrutura formal e que dá orientação do que precisa ser feito. Fundadores e líderes utilizam desse mecanismo criando rotinas para reforçar suas suposições. Fundadores que não aplicam esse mecanismo podem ter sua mensagem enfraquecida.

Os ritos e rituais criados dentro da organização podem se tornar um eficiente reforçador da cultura organizacional. Colocados em prática e obtendo retorno positivo, facilmente todos serão adotados estrategicamente por toda organização.

O *design* do espaço físico da organização pode ser utilizado pelo fundador como mais um meio de emitir suas suposições. Ele pode definir o *layout* de modo a deixar claro como as coisas funcionam. Essa mensagem pode ser transmitida a todos que tenham contato com a organização, tais como cliente interno e externo, fornecedores, parceiros etc.

As histórias sobre eventos e pessoas importantes tornam-se mais um mecanismo secundário de fixação, porém não muito confiável, uma vez que a interpretação da história não pode ser controlada por seus líderes e fundadores.

Por fim, tem-se as declarações formais utilizadas pelos fundadores e líderes para explicitarem seus valores e suposições. Essa ferramenta auxilia **a** enfatizar os valores da organização. Schein (2009, p. 252) alerta que, "**[…]** as declarações formais não podem ser vistas como uma forma de definir a cultura da organização".

Os mecanismos primários relatam as várias formas que os fundadores e líderes possuem para fixar a cultura organizacional, cabendo a eles apenas administrar a melhor forma de transmitir suas suposições e valores. Os mecanismos secundários são instrumentos de apoio, mas quanto mais impactarem no sucesso da organização, mais rapidamente tornam-se mecanismos de manutenção primária. O sucesso da utilização dos mecanismos é garantido desde que todos sejam utilizados e haja consistência entre eles.

2 Metodologia

Para pesquisar a prevalência de uma cultura sobre a outra utilizou-se o método indutivo, que**,** segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 86), refere-se a "**[…]** um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas".

Para melhor entendimento e embasamento sobre a cultura organizacional e a cultura pessoal utilizou-se da pesquisa bibliográfica que**,** de acordo com Marconi e Lakatos (2005, p. 185), "[…] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto,…" Para Manzo (1971, p. 32)**,** citado por elas, a bibliografia "**[…]** oferece meios para definir, resolver, não somente os problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente" (p. 185).

Esse estudo contou também com pesquisa de campo que "[…] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorre espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los" (MANZO, 1971, p. 189).

O método utilizado foi o quantitativo, que "[…] consiste em investigações de pesquisas empíricas cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave" (p. 189).

O conteúdo da pesquisa de campo foi desenvolvido com a criação de 13 questões fechadas, com variáveis de resposta e uma questão aberta. A pesquisa foi divulgada via e-mail e pessoalmente para mais de 150 colaboradores de diferentes organizações e contou com a adesão de 100 participantes. O processo de aplicação da pesquisa se deu no período de 02 a 06/05/2011. Após o levantamento dos dados obtidos, iniciou-se a análise dos resultados, conforme segue.

3 Análise dos resultados da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi aplicada a 100 colaboradores de diferentes organizações, sendo 62% do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Os percentuais, no que se refere ao grau de formação acadêmica, foram de 6%, com segundo grau completo; 51%, cursando ensino superior; 13%, superior completo; 3%, cursando pós-graduação; 19%, com pós-graduação completa; 1%, cursando mestrado e 7%, com mestrado completo. Os resultados evidenciam que 19% atuam em empresa de pequeno porte; 20%, em empresa de médio porte e

61%, em empresa de grande porte. Os índices dos níveis hierárquicos são: 65%, operacional; 23%, coordenação; 7%, gerência e 5%, diretoria. Questionados se em sua trajetória profissional já se depararam com aspectos de uma cultura organizacional que fosse contrária a seus valores, crenças e princípios, foram constatados os percentuais conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Divergência cultural na trajetória profissional
Fonte: Pesquisa (2010)

Em relação aos sentimentos experimentados na ocasião, foram utilizadas as seguintes variáveis: indignação, frustração, desrespeito, inferioridade, subestima e outros, apurou-se que a frustração é o índice de maior percentual em relação aos sentimentos dos colaboradores quando se deparam com uma cultura organizacional divergente da sua cultura pessoal. Os níveis operacionais e os gerenciais apresentam média de 33,5% de frustração; já o nível de coordenação, 43%, enquanto o nível de diretoria evidencia 57%. É importante ressaltar que somente os colaboradores do nível operacional apontaram ter experimentado todas as variáveis.

Após levantar quais os sentimentos experimentados, fez-se necessário apurar quais as atitudes tomadas pelos colaboradores na ocasião. Para tal apuração as variáveis foram: solicitou demissão, criticou a organização para os demais colaboradores tentaram dialogar com o superior direto, tentou compreender a cultura organizacional, sugeriu alguma mudança para o superior direto, permaneceu indiferente por necessitar do emprego e outros.

É notável que a atitude do colaborador está diretamente relacionada ao nível hierárquico, uma vez que, no nível gerencial, 83% sugeriram mudanças e o nível de diretoria 40%, contra a média de 16,5% no operacional e coordenação. Essa afirmação é reforçada quando analisado o fato de que somente o nível operacional apresentou sinalização no que se refere a permaneceram indiferentes por necessitar do emprego, com índice de 21%. Além de que também foi o único grupo que criticou a organização para os demais colaboradores, com índice de 14%.

Consideramos a variável solicitou demissão como a atitude mais radical, porém ela não foi sinalizada no grupo de colaboradores do nível gerencial, mas nos níveis operacionais e de coordenação que apresenta média de 16,5% e o nível de diretoria com 20% de incidência.

Em razão do conflito de culturas durante a trajetória profissional questionamos se os colaboradores consideram que conseguiram se adaptar à cultura organizacional, apesar das divergências, e os resultados foram os seguintes:

Gráfico 2: Adaptação à cultura organizacional
Fonte: Pesquisa (2010)

Aos colaboradores que indicam ter conseguido a adaptação foi questionado como se adaptaram e como foi o processo. As variáveis para a adaptação foram: remuneração, cargo, porte da organização, plano de carreira, benefícios, reconhecimento e outros, e para o processo de adaptação as variáveis foram: traumático, difícil, tranquilo, fácil, agregador e outros. De acordo com os índices apurados, podemos verificar que para os colaboradores do nível operacional, coordenação e diretoria, o principal motivo para a adaptação foi o quesito remuneração, com 37%, 25% e 25% respectivamente, mas para o nível gerencial não houve sinalização nesse sentido. No que se refere ao cargo, somente os diretores apontam como um motivo para a adaptação o quesito remuneração com índice de 25%. Os gerentes deram grande importância ao plano de carreira, sinalizando 60%. Em contrapartida não sinalizaram reconhecimento como fator importante, o que não ocorreu com os diretores que apresentam 50% para a mesma variável.

Quanto ao processo de adaptação somente o nível gerencial não acredita que o processo seja difícil, já os demais níveis obtiveram média de 48% para o quesito. Somente o nível operacional considera que o processo tenha sido traumático, sinalizando 13%. Todos os níveis

consideram que o processo foi agregador com média de 22% de sinalização.

Aos colaboradores que indicam não terem conseguido adaptar-se à cultura organizacional foram questionadas sobre quais as consequências e utilizadas como variáveis: demissão por justa causa, demissão sem justa causa, pedido de demissão, desmotivação, prejudicou sua relação interpessoal com os demais colaboradores, prejudicou crescimento profissional e outros. No grupo de gerentes não houve sinalização para a não-adaptação. Os quesitos de maior destaque foram: pedido de demissão e desmotivação. Para o grupo operacional, o pedido de demissão representa 29% e para o grupo de coordenação, 33%. Já a desmotivação evidencia percentuais acentuados em ambos os grupos, sendo 43% para o operacional e 67% para a coordenação. Somente os colaboradores do grupo operacional consideram-se prejudicados em seu crescimento profissional, sinalizando 21%, aspecto este avaliado como importante, visto que estão no nível hierárquico mais baixo. No grupo da diretoria houve um equilíbrio entre as variáveis, e os resultados indicam que 20% solicitaram demissão; 20% tentaram dialogar com o superior direto; 20% tentaram compreender a cultura organizacional e 40% sugeriram mudanças. Os resultados apontam que o nível operacional e de coordenação buscam dialogar e compreender a cultura vigente, porém não havendo a adaptação optam por solicitar demissão. Os gerentes e os diretores em sua maioria sugerem mudanças e tentam o diálogo com o superior. Analisando os quatro grupos é notável que o nível hierárquico influencia na possibilidade ou não de sugerir mudanças na cultura organizacional. Quanto maior o cargo ocupado, maior a possibilidade de indicar mudanças para a organização e caso não haja a mudança esperada o nível hierárquico superior não se sujeita a permanecer na organização; os níveis mais baixos, por necessidade, se sujeitam a permanecer e buscam formas de adaptação e compreensão da cultura.

Para investigar se a participação em um processo de integração facilita a adaptação à cultura organizacional foi considerado o tempo de casa do colaborador, a participação no processo e o índice de dificuldade de adaptação dos que participaram da integração. Do total de 100 adesões à pesquisa, foi apurado que 33% estão há menos de um ano na empresa; 36% estão entre um e três anos, 19% estão entre três e seis anos e 12% estão acima de seis anos atuando na organização. No que se refere ao processo de integração e a possível dificuldade de adaptação, os índices indicam os resultados abaixo:

Gráfico 3: Processo de integração e dificuldade de adaptação

Fonte: Pesquisa (2010)

Os índices apurados indicam que os colaboradores que participam de um processo de integração evidenciam melhor resultado no que se refere à adaptação à cultura organizacional. Dessa forma, o ideal seria que todas as organizações aplicassem o processo de integração com a finalidade de facilitar tal adaptação.

Outro aspecto considerado importante para a avaliação foi o porte da organização. Cruzando as informações de porte organizacional, aplicação de processo de integração e a existência ou não de dificuldade de adaptação, os índices evidenciam os percentuais abaixo:

Gráfico 4: Porte organizacional x processo de integração e dificuldade de adaptação

Fonte: Pesquisa (2010)

Os números indicam que o processo de integração é mais comum em organizações de grande porte, o que facilita a adaptação à cultura organizacional. As

empresas de pequeno e médio porte, que não costumam aplicar o processo de integração, apresentam grande resultado de dificuldade de adaptação à cultura vigente.

Questionados sobre quais características o profissional deve ter para minimizar o conflito de adaptação entre as culturas pessoal e organizacional, foram utilizadas as variáveis: flexibilidade, visão estratégica de negócios, visão administrativa, racionalidade, nenhuma das anteriores e outros. Para tal análise, foram considerados todos os participantes da pesquisa e o resultado obtido foi:

Gráfico 5: Características profissionais que diminuem conflito de adaptação
Fonte: Pesquisa (2010)

Avaliando os percentuais em uma colocação por prioridades, teríamos em primeiro lugar flexibilidade, seguido por racionalidade, visão estratégica de negócios, visão administrativa e outros.

A pesquisa de campo apresentou uma única questão aberta, sendo ela: na sua visão o que acarreta a falta de adaptação entre as culturas pessoal e organizacional? Somente 67% dos participantes da pesquisa optaram por se posicionarem quanto ao questionamento. O resultado apurado evidencia que os colaboradores, em sua maioria, acreditam que as organizações têm a maior parcela de culpa pela não adaptação, uma vez que consideram faltar clareza por parte da organização quanto à missão, visão e valores, além de falta de comunicação adequada e falta de orientação do gestor. No que se refere ao indivíduo enquanto profissional, os resultados indicam que a falta de flexibilidade impede a não adaptação, bem como a falta de objetivos definidos, de comprometimento ea de identificação com a organização, e com a tarefa nela desenvolvida.

Utilizamos a idade dos participantes da pesquisa para cruzar com as características que o profissional precisa ter para minimizar o conflito de adaptação entre as culturas, sendo as características: flexibilidade, visão estratégica de negócios, visão administrativa, racionalidade, nenhuma das anteriores e outros. Os resultados obtidos podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 6: Idade x Características profissionais
Fonte: Pesquisa (2010)

Os índices apresentados evidenciam que os profissionais acima de 40 anos demonstram acreditar ser necessário um equilíbrio entre as variáveis. Vale ressaltar que esse resultado pode estar diretamente relacionado à experiência profissional que a idade proporciona e, dessa forma, não basta ser flexível, é necessário ter visão estratégica de negócios, visão administrativa e racionalidade, para que haja maior entendimento da cultura vigente na organização e maior capacidade de adaptação.

Os resultados obtidos com a pesquisa de campo, não foram relevantes no que se refere ao sexo do participante e a formação acadêmica, por esse motivo a análise dos resultados não contou com esse cruzamento.

4 Considerações finais

A prevalência de uma cultura sobre a outra, em se tratando de cultura organizacional e pessoal, nos chamou atenção a partir do momento em que foi compreendido que cada organização compartilha de um modelo de princípios, crenças e valores. Diante desse conhecimento, nos questionamos sobre como o indivíduo, que carrega para sua vida profissional seus princípios, valores e crenças, se adapta a uma cultura quando esta é contrária ou diferente da que acredita e valoriza.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para elucidação do assunto abordado e para nos embasar na resposta

a esse questionamento. Tal pesquisa nos propiciou compreender que a cultura organizacional surge dos valores do seu fundador e evolui conforme o crescimento da organização. Para que os colaboradores compreendam a cultura, as organizações a compartilham e utilizam métodos de fixação da cultura organizacional, para que dessa forma todos os colaboradores tenham o comportamento esperado.

A pesquisa de campo apresentou resultados indicando que os colaboradores buscam adaptar-se à cultura organizacional de acordo com suas necessidades. Para tal, procuram adequar-se e compreender os novos valores impostos, porém, não havendo a adaptação somente tomam ações de desligar-se da organização se não houver precisão, de sua parte, pela sua permanência. Um aspecto de grande influência nesse sentido é o nível hierárquico, pois ele restringe a ação do indivíduo quando ocorre o conflito entre as culturas, uma vez que, quanto menor esse nível, maior será sua necessidade em permanecer na organização, mesmo não estando de acordo com os valores vigentes.

Os resultados obtidos com a pesquisa de campo nos fazem acreditar que o colaborador precisa ter um equilíbrio de características para minimizar o conflito entre as culturas. A flexibilidade, visão estratégica, visão administrativa e a racionalidade precisam ser um conjunto de características presentes no indivíduo, permitindo assim que haja maturidade profissional para a integração na organização. Lembrando que os números aqui apresentados são parte de uma pequena amostra, cujos resultados não devem ser tomados como absolutos, para tal seriam imprescindíveis que fossem feitas novas pesquisas.

Referências

CANOVA, K. R. ; PORTO, J.B. *O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional*: um estudo com professores de ensino médio. São Paulo, set/out. 2010. Disponível em <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/RAM/article/viewFile/1836/2499> Acesso em 14 mai. 2011.

FLEURY, M. T.L. *Cultura e poder nas organizações.* 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FREITAS, M. E. de. *Cultura organizacional*: evolução e crítica. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991

MANZO, A. J. *Manual para la preparación de monografías*: una guía para presentear informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica.* 6º Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ROBBINS, S. P. *Comportamento organizacional.* 9. Ed. São Paulo: Editora afiliada, 2002.

_____*A verdade sobre gerenciar pessoas.* São Paulo: Pearson Education, 2003.

MOTTA, F.C.P. *Cultura organizacional e cultura brasileira***.** 1. Ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

SCHEIN, E.H. *Guia da sobrevivência da cultura corporativa*. Tradução Monica Braga. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

_____*Cultura organizacional e liderança***.** Tradução Ailton Bomfim Brandão; revisão técnica Humberto Mariotti. São Paulo: Atlas, 2009.

SROUR, R.H. *Poder, cultura e ética nas organizações.* 8 Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

6944

EXPECTATIVAS DOS INDIVÍDUOS DA TERCEIRA IDADE EM VIAGENS TURÍSTICAS

EXPECTATIONS OF THE PEOPLE OF THE THIRD AGE WHEN THEY TRAVEL ON TOURISM

Heloísa Maria Rodrigues de Souza
Bacharel e Mestre em Ciências da Comunicação com ênfase em Turismo e Lazer -ECA/USP
Professora de Cursos de Graduação em Turismo e Hotelaria na Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Gerontóloga titulada - SBGG
helosouza@uninove.br

Resumo

A terceira idade compreende os indivíduos com 60 anos ou mais. Dados demográficos da Organização das Nações Unidas demonstram que o número de pessoas nessa faixa etária vem aumentando progressivamente. Esse grupo está sendo considerado cada vez mais importante para a atividade turística. No entanto, os indivíduos da terceira idade apresentam características biológicas, psíquicas e sociais específicas que devem ser consideradas quando realizam viagens. Por exemplo, o conhecimento das preferências e dos gostos dessas pessoas pode auxiliar a melhorar os serviços em viagens.Apesar da importância desse grupo para o Turismo, poucos trabalhos que tratam sobre esse tema têm sido realizados. O objetivo desse trabalho consistiu em investigar, por meio da aplicação de questionários e observação, as expectativas das pessoas de terceira idade ao efetuar viagens turísticas, bem como o que pode ser melhorado nas atividades de recreação oferecidas durante os passeios.

Palavras-chave: Expectativas. Terceira idade. Viagens turísticas rodoviárias.

Abstract

Third age comprises people who are 60 years old or over. United Nations demographic data indicate that the number of people in this age range has been growing progressively. This age group has been considered increasingly important for tourism activities. On the other hand, individuals of third age have specific biological, psychological, and social characteristics that should be taken into consideration when they take trips. Knowing the interests and preferences of those senior tourists, can improve the quality of services provided on trips. Despite the importance of this group age for tourism, there are only a few studies on this topic. The objective of this study was to investigate, by means of questionnaires and observations, the expectations of third age when they take tour trips and also to establish what can be improved in terms of entertainment activities offered during these trips.

Key words: Expectations. Road bus tours. Third age.

1 Introdução

"Terceira idade", mais do que referência a uma idade cronológica, é uma forma de tratamento das pessoas de mais idade. Segundo Stucchi (1994), essa expressão originou-se na França - país onde os primeiros gerontólogos brasileiros foram formados- com a implantação, nos anos 1970, das "Universités du Troisième Age".

Da mesma forma, a expressão "third age", de acordo com Laslett (1987), foi incorporada ao vocabulário anglo-saxão, com a criação das "Universities of the Third Age", em Cambridge, na Inglaterra, no verão de 1981, e é hoje de uso corrente entre os pesquisadores gerontólogos de língua inglesa. Atualmente, considera-se como indivíduo da terceira idade, aquele com 60 anos ou mais, nos países em desenvolvimento e com 65 anos ou mais, nos países desenvolvidos.

Estudos demográficos têm demonstrado que há uma nítida tendência de aumento de indivíduos da terceira idade em nível mundial. Na realidade, os países desenvolvidos apresentam esse panorama já há muitos anos. No entanto, nos países em desenvolvimento, entre os quais se inclui o Brasil, esse fenômeno está acontecendo com uma velocidade acentuada.

Em 1999, estimava-se que a população idosa mundial era constituída por cerca de 600 milhões de indivíduos. Para 2050, técnicos da ONU projetam a existência de 2 bilhões de pessoas nessa faixa etária, o que mostra um nítido crescimento desse segmento da população (ONU, 1999). Desses, 335 milhões (60%) vivem nos países em desenvolvimento, países esses que terão a mais alta porcentagem do crescimento do número de idosos até 2050.

De acordo com a Divisão de População da Organização das Nações Unidas (ONU), é estimado que a população com 60 anos ou mais atinja, na América Latina e Caribe, 180 milhões em 2050, representando uma elevação do percentual sobre a população total de 8% para 22%; a quantidade de pessoas com 80 anos ou mais também terá significativo crescimento, passando a representar 18% do total com 60 anos ou mais. (SOUZA,H.M.R. & JACOB,W.F.& SOUZA,R.R, 2006)

Em termos de Brasil, Paschoal (1999) afirma que a concepção ainda vigente para muitos de que esse é um *país de jovens*, sendo o envelhecimento populacional associado a países mais desenvolvidos da Europa e América do Norte, não corresponde, por completo, à realidade. Confirmam essa opinião, os dados de Kalache (1998), diretor do Programa de Envelhecimento e Saúde da OMS, que indicam que no Brasil, o aumento da proporção de idosos deve dobrar até 2020, ao atingir 14% da população – equivalente ao número de idosos na França em 1995. A diferença é que, no caso francês, foram necessários 120 anos para que isso acontecesse. No Brasil, deve ocorrer em 25 anos.

Esses dados são importantes quando se recorda que o crescimento do número de idosos na população passa a exigir um aumento na demanda de atendimento em instituições prestadoras de serviços públicos e privados, com destaque para as áreas da saúde e social, aqui incluídas as empresas de turismo. Segundo Ansarah (2000), para promover o turismo, de forma efetiva e com qualidade, é absolutamente necessária a constante realização de pesquisas que nos permitam conhecer, além do número de turistas que entraram ou saíram em determinada época de um país, também o perfil do consumidor e suas necessidades e desejos. Em relação aos indivíduos da terceira idade, eles apresentam tanto características biológicas quanto psicossociais específicas (JACOB FILHO e DE SOUZA, 1994).

Portanto, quanto mais as características do mercado-alvo, nesse caso, os idosos, forem conhecidas, maior será e eficácia das técnicas mercadológicas de publicidade e de promoção. Para que isso aconteça, é necessário o desenvolvimento de estudos de mercado, segmentando-o, o quanto for necessário, para permitir uma análise completa e segura dos elementos que conduzirão os planos de desenvolvimento turístico.

2 Objetivos do trabalho

Em face das considerações apresentadas, resolvemos desenvolver esse trabalho com os seguintes objetivos:

2.1. Objetivo geral

Identificar as expectativas das pessoas de terceira idade, alunos da Universidade Aberta para o Envelhecimento Saudável (Unapes) que funciona no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade São Paulo – FMUSP, ao efetuar uma viagem turística.

2.2 Objetivos específicos

Esse trabalho visa responder às seguintes questões:

Quanto ao domínio das relações sociais, identificar as expectativas desses indivíduos que fazem parte do segmento da terceira idade, quanto a fazer novas amizades, ou encontrar um novo relacionamento na viagem efetuada.

Quanto ao domínio da saúde, identificar o que as pessoas dessa faixa etária esperam encontrar em termos de alimentação, de atividades físicas, como caminhadas acompanhadas por um guia.

Quanto ao domínio cultural, saber quantos preferem visitas a museus e locais congêneres.

Finalmente, no domínio satisfação pessoal, procurar saber se as paradas em lojas para compras é uma das expectativas desse grupo.

Os resultados do trabalho permitirão, como consequência, relacionar o que pode ser melhorado para tornar mais agradáveis as viagens para essa faixa etária.

3 Procedimentos metodológicos

Para a realização desse trabalho, foi utilizada pesquisa de campo, com aplicação de questionários e entrevistas para 50 indivíduos de 60 anos ou mais, frequentadores da Unapes do Hospital das Clínicas da Universidade São Paulo (FMUSP), investigando suas expectativas durante viagens turísticas, bem como o que pode ser melhorado nas atividades de recreação oferecidas durante os passeios.

Também foi aplicado um questionário fechado com opções para assinalar. A análise dos resultados foi feita calculando-se as porcentagens de cada resposta. Não foram executadas comparações estatísticas.

A seguir, são apresentadas as questões constantes do questionário aplicado:

3.1 Dados gerais

3.1.1 Características socioeconômicas dos participantes

Nome:
Sexo:
Idade
De 60 a 65 anos ( ) De 65 a 67 anos ( ) De 67 a 70 anos ( )
De 70 a 75 anos ( ) De 75 a 80 anos ( ) Acima de 80 anos ( )
Estado Civil
Solteiro ( ) Casado ( )
Viúvo ( ) Outros ( )
Expectativas quanto a viagem a ser realizada
O Sr (a) espera fazer novas amizades ?
( ) sim ( ) não
O Sr (a) espera encontrar um novo amor ?
( ) sim ( ) não
O Sr (a) prefere encontrar na viagem ?
( ) dieta balanceada com alimentos de baixo teor de gordura e açúcar
( ) dieta livre, pelo fato de estar em férias
O Sr (a) espera encontrar doces dietéticos, sem açúcar, como opção de sobremesa, nas refeições servidas na viagem?
( ) sim ( ) não
O Sr (a) prefere que no jantar, durante a viagem, seja servido:
( ) lanche ( ) refeição normal
O Sr (a) gostaria que fosse servido um chá, como, por ex., de erva-cidreira, à noite, antes de se recolher?
( ) sim ( ) não
O Sr (a) pretende fazer mais durante a viagem:
( ) descansar ( ) exercer atividades físicas
O Sr (a) gostaria que a viagem proporcionasse também passeios a locais de interesse cultural, como, por exemplo, museus, acompanhado de guia local, que daria as explicações necessárias?
( ) sim ( ) não
O Sr (a) considera que as paradas em lojas, para efetuar compras durante a viagem, são interessantes para conhecer coisas diferentes, típicas da localidade, ou as considera dispensáveis?
( ) importantes ( ) dispensáveis
O Sr (a) considera que os ônibus a serem utilizados na viagem deveriam ser confortáveis, de fácil acesso ao subir e descer ?
( ) sim ( ) não
O Sr (a) gostaria que fossem promovidas na viagem, atividades como festas ou bailes, para a integração dos participantes ?
( ) sim ( ) não
Tem atualmente alguma doença crônica?
( ) diabetes ( ) hipertensão ( ) labirintite ( ) outra
Toma alguma medicação atualmente de uso contínuo?
( ) sim Qual? ---------- ( ) não
Para onde prefere viajar?
( ) Praia ( ) Campo ( ) Turismo radical ( ) Turismo cultural
Conhece os seus direitos quando realiza uma viagem?
( ) sim ( ) não
Tem consciência de sua importância como membro da terceira idade para as agências de turismo?
( ) sim ( ) não
Que benefícios você acha que as viagens trazem para você?
( ) mais saúde ( ) diversão ( ) novas amizades
Numerar as seguintes formas de lazer, em ordem de preferência para você:
( ) Assistir TV ( ) Ir ao shopping ( ) Jogar cartas
( ) Conversar com amigos ( ) Cuidar de netos ( ) Viagens

4 Discussão

4.1 Importância da terceira idade para o Turismo

O levantamento realizado sobre esse tema, mostrou que a bibliografia sobre *Turismo na terceira idade* é ainda bastante restrita. Ansarah (2000), afirma que é importante conhecer as necessidades e desejos, dos turistas. Quanto mais as características do mercado-alvo forem conhecidas, maior será a eficácia das técnicas mercadológicas de publicidade e de promoção. Nesse contexto, esse trabalho foi elaborado para atender, em parte, essa necessidade, na medida em que procuramos conhecer quais as preferências dos idosos em viagens de curta duração.

A Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, convocada pela ONU e realizada na cidade de Viena em 1982, definiu como indivíduo da terceira idade, a pessoa com 60 anos ou mais. Desde então, esse critério tem sido adotado tanto pela ONU, quanto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e Organização Pan-Americana de Saúde (OPS). Na Conferência Internacional de Envelhecimento, Demografia e Bem-Estar na América Latina também foi utilizado o critério de 60 anos (SANTOS, 1996). Este foi também o critério adotado nesse trabalho.

Estreitamente relacionadas com a maior demanda de turistas da terceira idade, são as considerações de Bacal, (1984) quando observa que os motivos que levam um indivíduo a realizar uma viagem turística, podem ser: de deficiência (ex: fuga de problemas, da rotina, da poluição, da situação estressante das grandes metrópoles); de excesso (ex: ir para um local onde possa se divertir, fazer cursos, conhecer novas culturas e lugares, fazer novas amizades, busca de aventuras). Os motivos que levam os idosos a fazer viagens, ao que parece, se enquadram nesse segundo grupo, como mostram os resultados desse trabalho.

Palma-Neto (1999) comenta que nos Estados Unidos e na Europa, o segmento de terceira idade é, para o setor turístico, um dos mais importantes mercados. Segundo o mesmo autor, a maioria dos grupos de terceira idade que efetuam viagens turísticas, é formada por aqueles homens e mulheres que desistiram de ter crises de culpa, de aborrecer-se com as preocupações dos outros e resolveram recuperar o tempo perdido de uma forma muito divertida e saudável: viajando, conhecendo novos lugares, pessoas e culturas. De fato, nossos resultados mostraram que essas são expectativas dos idosos ao efetuarem viagens.

Souza e Silva (1998), observa que devemos buscar meios para atender a demanda reprimida, representada pela população com mais de 60 anos, que deseja viajar seguindo roteiros adequados e previamente selecionados para sua disponibilidade de tempo, normalmente em baixa temporada. No futuro, os roteiros de viagens para a terceira idade, deveriam atender as expectativas mostradas nesse trabalho.

Garcia (2002) constata que as operadoras e agências de viagens possuem poucas ofertas específicas para o público de terceira idade, citando também que as pessoas dessa faixa etária, usualmente, costumam realizar viagens rodoviárias com percurso de até 800 km do local de residência, preferencialmente viagens curtas, com até cinco dias de duração e que as mulheres da terceira idade manifestam predileção por viajar em grupos. Essa última observação foi também por nós contatada.

Beni (2000), a respeito do turismo da terceira idade, comenta que inquestionavelmente, o turismo da terceira idade constituirá, tanto em nível interno quanto em nível externo ou internacional, um expressivo fator de desenvolvimento do tráfego turístico e das destinações de viagens.

Acompanha o crescimento desse mercado, a criação de uma nova linguagem em oposição às antigas formas de tratamento dos velhos e aposentados em que a terceira idade substitui a velhice; a aposentadoria ativa se opõe a aposentadoria; o asilo passa a ser chamado de centro residencial, o assistente social de animador social e a ajuda social ganham o nome de gerontologia. Os signos do envelhecimento são invertidos e assumem novas designações: nova juventude, idade do lazer. Da mesma forma, invertem-se os signos da aposentadoria, que deixa de ser um momento de descanso e recolhimento, para tornar-se um período de atividade e lazer. Não se trata mais apenas de resolver os problemas econômicos dos idosos, mas também lhes proporcionar cuidados culturais e psicológicos, de forma a integrar socialmente uma população tida como marginalizada. É nesse contexto que surgem os grupos de convivência e as universidades para a terceira idade como formas de criação de uma sociabilidade mais gratificante entre os mais velhos.

Na terceira idade, os relacionamentos afetivos são datados, muitas vezes começando no meio de uma viagem e terminando no seu final; são relacionamentos que não precisam se manter para sempre.

4.2 Resultados

Após aplicação de questionários para 80 alunos da Unapes, observou-se que mais de 70% das pessoas de terceira idade que efetuam viagens turísticas são mulheres de 65 a 75 anos de idade, com renda familiar de 4 a 10 salários mínimos e com o segundo grau completo. Como meio de locomoção nas viagens, o meio de transporte mais utilizado é o ônibus. Os alunos da Unapes, em sua maioria, participam de grupos de terceira idade e costumam viajar na companhia da família ou de amigos, em excursões organizadas pelo próprio grupo do qual fazem parte ou por agências de viagens, permanecendo no local escolhido por um período em torno de sete dias, com periodicidade anual. A maioria espera fazer novas amizades e alguns, encontrar na viagem um relacionamento com quem poderão vir a ter um aprofundamento afetivo. Quanto a alimentação, esperam encontrar uma dieta balanceada, que ofereça opções de sobremesas dietéticas e que no jantar seja oferecida uma refeição normal ao invés de sopas ou lanches. No que tange a atividade física, as opiniões estão divididas: enquanto a metade das pessoas prefere descansar durante o período da viagem, a outra prefere exercer atividades físicas, como, por exemplo, caminhadas. Quanto as atividades culturais, a maioria das pessoas de terceira idade que cursam a Unapes, demonstram interesse nessas atividades, como, por exemplo, visitas a museus. Observou-se também que as pessoas dessa faixa etária consideram importante as paradas em lojas para compra de *souvenirs.* Quanto ao conforto dos ônibus, a totalidade dos alunos da Unapes considera que eles oferecem o conforto necessário para que a viagem seja prazerosa. A maioria dos homens e a totalidade das mulheres desejariam que durante a viagem fossem realizadas festas ou bailes, possibilitando uma maior integração do grupo.

5 Considerações finais

Com base nos dados obtidos, podemos concluir que as empresas privadas deveriam, urgentemente, conscientizar-se da importância do público idoso, oferecendo-lhe serviços adequados e aplicando recursos financeiros e humanos para atender, com êxito, as solicitações das pessoas idosas. Nesse contexto, não se trata de separar os clientes idosos dos jovens e, tampouco, de

se criarem "guetos turísticos" para as pessoas idosas, mas de elaborar produtos que contemplem as necessidades específicas da clientela idosa. Isso vale para todas as indústrias turísticas, das quais se espera, para os próximos anos, um real avanço de sua oferta turística para o mercado da terceira idade.

Referências

ANSARAH, M. G. *Turismo* – Segmentação de Mercado. 2ª ed. São Paulo: Futura, 2000.

BACAL, S. S.. *Pressupostos do comportamento turístico*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade São Paulo ECA/USP, São Paulo , 1984.

BENI, M. C. *Análise estrutural do Turismo*. 2ª ed. São Paulo: Senac, 2000

COSTA, S. F. *Introdução ilustrada à estatística*. 3ª ed. São Paulo: Harbra, 1998.

GARCIA, M.T.G. *Turismo na terceira idade* – Um mercado em potencial. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JACOB F.W. ; SOUZA R.R. Anatomia e fisiologia do envelhecimento. In: CARVALHO,E.T. ; PAPALÉO, N.. *Geriatria-fundamentos,clínica e terapêutica*. São Paulo, Atheneu,1994.

KALACHE,A. *Brasil muda sua cara e envelhece rapidamente*. São Paulo, 1998.

(online). Disponível em www.maturidade.com.br, Acesso em 14 dez.1998 .

LASLETT, P. The emergence of the third Age. Aging and Society, v 7, 1987.

PALMA–NETO, D. "*O Estado de São Paulo".* Suplemento Viagem, 24 / 08 / 1999.

PASCHOAL, S.M.P. Epidemiologia do envelhecimento. In: PAPALÉO NETTO, M. (Coord.). *Gerontologia*: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu,1999.

SANTOS, G.A. *Planejamento de vida, ansiedade e tensões psíquicas nas pessoas da terceira idade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

SOUZA E SILVA, F. S. O comportamento psicossocial do turista na terceira idade. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SOUZA, H.M.R.; JACOB,W.F.; SOUZA, R.R. *Qualidade de vida na terceira idade*. São Paulo: Manole, 2006.

STUCCHI, D. Os programas de preparação à aposentadoria e o remapeamento do curso da vida do trabalhador. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), IFCH / Unicamp, Campinas, SP, 1994.

7777

INTERFACES DO EU: UM ESTUDO SOBRE AS FOTOS DE IDENTIFICAÇÃO EM REDES SOCIAIS DIGITAIS

INTERFACES OF THE SELF: A STUDY OF THE ID PHOTOS IN DIGITAL SOCIAL NETWORKS

Cíntia Dal Bello
Doutoranda em Comunicação e Semiótica - PEPGCOS-PUC-SP; Bolsista CAPES; Coordenadora, docente e pesquisadora do curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda - Uninove; Membro do grupo de pesquisa Plurimídia; filiada à ABCiber.
cbello@uninove.br

Jorge Marcelo Nomura
Mestre em Administração de Empresas – Uninove; Docente do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda – Uninove; Membro dos grupos de pesquisa Plurimídia e Comins.
mnomura1@yahoo.com.br

Resumo

O crescimento vertiginoso das redes sociais no Brasil e no mundo vem associado ao comportamento generalizado de autoexposição em ambientes, tempos e espaços de alta visibilidade mediática. Embora tais redes (*Orkut, Facebook, Twitter*) sejam celebradas por seu potencial de comunicação e relacionamento, esse estudo parte do pressuposto de que sua popularização deva-se, antes, à possibilidade de circunscrição e apresentação do eu em meio aos fluxos informacionais do *cyberespaco*. No processo de projeção da subjetividade na visibilidade mediática ciberespacial das redes sociais *online*, a foto de identificação dos perfis, objeto de estudo dessa pesquisa, é um elemento de fundamental importância, apresentando-se na estrutura de todas as redes investigadas. Esse artigo objetiva analisar essa unidade elementar do processo de espectralização da subjetividade. Para tanto, foram analisadas 3541 fotos de identificação utilizadas nos perfis das três plataformas mais utilizadas no Brasil. Como principais resultados, os dados coletados foram classificados em categorias (Eu, Eu e o Outro, Não-Eu e Sem Imagem) e verificou-se que 79,19% do total de imagens analisadas buscam representar o próprio usuário, confirmando a congruência entre identidade e perfil e a disposição em autoexpor-se.

Palavras-chave: Cibercultura. Identidade. Imagem. Redes sociais digitais. Visibilidade mediática.

Abstract

The massive growth of social networks in Brazil and the world is associated with widespread behavior in the auto exposure settings, times and places high media visibility. Although the networks (Orkut, Facebook, Twitter) are celebrated for their potential for communication and relationship, this study assumes that the popularity is due to rather from being confined and presentation of self in the midst of information flows in cyberspace . In the process of projection of subjectivity in cyberspace media visibility of online social networking, the photo identification of the profiles, object of this research, is an element of fundamental importance, presenting the structure of all investigated networks. This article aims to examine this basic unit is the process of subjectivity spectralizing. To this end, we analyzed 3541 mugshots used in the profiles of the three most commonly used platforms in Brazil. As main results, the data collected were classified into categories (My self, I and the Other, Not-Self, No Picture) and it was found that 79.19% of the analyzed images seek to represent the actual user, confirming the congruence between identity and profile and his willingnewss to show his self.

Key words: Cyberculture. Digital social networks. Identity. Image. Media visibility.

1 Introdução

A partir dos pressupostos de que a popularização do uso das redes sociais digitais, no Brasil, deve-se antes à possibilidade de circunscrição e apresentação do eu em meio aos fluxos informacionais (em um movimento generalizado de evasão de privacidade, como diagnosticado por Sibilia, 2008) do que propriamente ao seu potencial para fomentar relacionamentos (BAUMAN, 2004), e de que o perfil, nas plataformas ciberculturais, constitui um arranjamento sígnico-imagético singular que, por sua natureza de *interface*, faculta constituição, projeção, aparição, representação, presentificação e permanência do usuário nas janelas ciberespaciais de alta visibilidade, conferindo-lhe um "corpo" ou "lugar de fala" a partir do qual poderá reafirmar-se como sujeito (DAL BELLO, 2009), esse artigo dedica-se a analisar uma unidade elementar do processo de espectralização[1]: a foto de identificação do perfil.

Objeto de pesquisa e objetivos

Em março de 2011, os pesquisadores debruçaram-se sobre pouco mais de 3.500 fotos de perfis (sendo 901 do *Orkut*, 1.534 do *Facebook* e 1.106 do *Twitter*) para responder às seguintes questões: qual a importância dessa unidade (a imagem do perfil) sobre os demais componentes do arranjamento sígnico-imagético na composição do discurso sobre o eu e sua configuração como sujeito? Existem semelhanças/diferenças significativas entre as fotos de perfil do *Orkut*, do *Facebook* e do *Twitter*? E, por fim, a análise das fotos de perfil são indicativas do tipo de uso que os internautas brasileiros fazem das redes?

Para tanto, apresenta-se a relação entre imagem e identificação, que culmina não apenas na celebração do individualismo reinante nos ambientes de comunicação, relacionamento e manifestação subjetiva, mas também em novas formas de rastreamento e indexação; e, por fim, analisam-se as estruturas dos perfis para conhecer os espaços de inscrição do eu, com particular interesse nas fotos de identificação, então categorizadas.

2 Justificativa: imagem e identificação - da vigilância disciplinar à celebração do individualismo

Antes da apresentação da análise das imagens de identificação, é preciso refletir sobre a relação entre imagem, identidade e dispositivos de indexação (leia-se "controle"), o que justifica a importância da pesquisa realizada.

O desenvolvimento de artefatos de identidade está associado à lógica da sociedade moderna disciplinar: a necessidade de administrar o grande volume de pessoas nos centros urbanos impôs-se como um enorme desafio aos deflagadores das Revoluções Francesa e Industrial. Se o modelo panóptico, por um lado, configurou interessante solução ao conciliar visibilidade e vigilância, identificação e controle em locais fechados (como prisões, fábricas, escolas e hospitais), por outro, não dá conta da crescente complexização da sociedade, por depender da memória visual de seus "fiscais" (FOUCAULT, 1979).

Paralelamente, a popularização da alfabetização e da produção de imagens (primeiro os retratos, depois as fotografias) possibilitou o surgimento de sistemas de identificação mais refinados, envolvendo o porte de papéis (desde 1854, mas não para todos os segmentos da população; era obrigatório para operários, domésticos, militares, prostitutas, crianças abandonadas e viajantes), a antropometria (1882) e o registro de marcas corporais e digitais no sistema prisional (início do século XX) e, a partir de 1912, aos nômades, comerciantes e industriais itinerantes (CORBIN, 1991). Ou seja: o sistema de identificação é intrínseco à necessidade de localizar aqueles que possam constituir algum problema ou perigo para a sociedade; nele está implicada, irremediavelmente, a questão do controle.

No entanto, nesse período também aumenta significativamente o conjunto de símbolos do eu, reforçadores do sentido de individualidade (CORBIN, 1991): espelhos conduzem à prática diária do observar-se; retratos e fotografias fixam a imagem corporal, acentuando a percepção da passagem do tempo e seus reflexos sobre o próprio corpo. A alfabetização faz surgir os monogramas (demarcadores dos objetos pessoais), os diários íntimos (registros secretos da "verdade" e da "essência" de cada um) e a leitura silenciosa (introspectiva e solitária). Objetos de distinção (diplomas, quadros de honra ao mérito, condecorações) naturalizam a meritocracia. Sob a pressão de ser alguém, o indivíduo moderno jaz ensimesmado para fins de autoconhecimento; ele não pode fracassar no desafio de ser singular.

No século XX, tanto a moda quanto a publicidade, em parceria com a indústria cultural, exploraram e fortaleceram a necessidade que o clichê "Eu sou mais Eu", tão bem explicita. A colonização do imaginário coletivo pelas imagens das celebridades mediáticas reforça o senso comum de que ser famoso (ou seja, ser reconhecido por desconhecidos, ser uma personalidade pública) é ser feliz.

Com o advento da *Internet*, a "infeliz" massa de anônimos encontra várias formas de "apareSer" [2],

1 Por processo de espectralização, designa-se o esforço deliberado do usuário de inscrever-se nas paisagens digitais, reconfigurando-se como imagem (duplo ou espectro virtual) a partir dos parâmetros da representação, da simulação e da dissimulação (DAL BELLO, 2007, 2008).

2 O termo "apareSer" é depositário da reflexão sobre construção, projeção e promoção de identidades em ambientes ciberculturais de alta visibilidade, objeto de estudo sobre o qual Dal Bello debruçou-se de 2007 a 2009, considerando a porosidade das subjetividades trespassadas pelos fluxos informacionais (COUCHOT, 2003; MACHADO, 2007) e as diversas tensões constantes na dinâmica relacional, com a

catapultando-se à dimensão "mágica" da visibilidade cibercultural para poderem comungar do mesmo mal que "sofrem" as celebridades: ter a intimidade exposta e a privacidade anulada (com a diferença de que a "invasão" de privacidade transformou-se em "evasão").

Nesse sentido, as redes sociais digitais só facilitaram o trânsito intermitente entre a dimensão física dos lugares e a dimensão comunicacional dos não-lugares – portanto, glocal (TRIVINHO, 2007) – e, nesse processo, a imagem de identificação compõe a desejada identificação, em uma inversão radical de valores quando comparada àquela utilizada para distinguir os *marginais* que precisavam ser "monitorados" pelos centros administrativo-disciplinares das intituições modernas. Nessa paisagem glocal, a existência é encenada, hiperrealizada, espetáculo cibermediático; perfis são corpos; fotografias são rostos; pessoas são espectros virtuais indexáveis a qualquer tempo – seres tele-existentes, próximos-distantes, complexos hipersimplificados.

O potencial de indexação do registro simbólico (texto ou hipertexto computável) é superior ao do registro icônico (dependente de memória visual). As redes sociais, ao implementarem o recurso de "marcação de fotos", possibilitou o registro simbólico sobre o icônico, aprimorando a performance de indexação de seus dispositivos internos.

Entretanto, aplicativos de reconhecimento de "rostos" já operam nas interfaces, convidando o usuário a "identificar" cada conjunto que aparece quando ele realiza *upload* de álbuns. Ao marcar seus amigos em cada imagem postada nas plataformas, o usuário compartilha sua memória fotográfica, transferindo-a para o imenso banco de dados da visibilidade ciberespacial.

3 Subsídio para a coleta dos dados analisados: os perfis no *Orkut*, *Facebook* e *Twitter*

As imagens fotográficas analisadas derivam dos perfis de três redes sociais digitais de grande porte no Brasil: *Orkut*, *Facebook* e *Twitter*.

Nas três plataformas, perfil é sinônimo de "acesso"; a penalidade para membros que descumprem os termos de adesão é a "exclusão do perfil", o que equivale ao encerramento da conta (expulsão da plataforma). Isso porque ter/ser um perfil é condição *sine qua non* de entrada, permanência e manifestação em cada um dos ambientes virtuais de comunicação e relacionamento.

alteridade nas redes sociais digitais. No contexto dos novos processos de subjetivação, na conjunção entre aceleração, excesso e produção de simulacros característicos da visibilidade cibercultural (BAUDRILLARD, 1991; TRIVINHO, 2007), o neologismo foi proposto para cumprir a árdua tarefa de desfazer a dicotomia aparência-essência e descrever, senão a natureza mesma, híbrida e complexa, do ser/estar na transparente intermitência entre a dimensão dos lugares e a dimensão comunicacional das redes (TRIVINHO, 2007), ao menos a lógica reinante, coercitiva na medida em que sujeita a todos: para ser, ser reconhecidamente alguém, é imprescindível aparecer, estar na mídia.

Tabela 1: Mapeamento da estrutura básica dos perfis (opções do menu principal de cada rede)

orkut	facebook	twitter
Início (Atualizações)	Página Inicial (*Feed* de notícias)	Home (*Timeline*)
Perfil	Perfil	*Profile*
Scraps	Conta	Mensagens
Comunidades		*Who to follow?*
Aplicativos		
Temas		

Fonte: Dados compilados pelos pesquisadores a partir da observação das estruturas das plataformas (mar.2011).

Entretanto, após a entrada na plataforma por meio do perfil, o conjunto dinâmico de páginas assim se organiza, concentrando as informações relativas ao "eu" em uma área específica (denominada "perfil" ou "*profile*"), conforme destacado na tabela 1.

Nessa área de apresentação do eu, os elementos estruturais são muito semelhantes nas três plataformas: foto de identificação, nome e sobrenome do usuário, dados de identificação e conjunto de conexões diretas ("amigos" ou "seguidores"). Além disso, ao visitar o perfil de *outrem*, é possível compartilhar texto, fotos, *links* e vídeos no mural e ler suas últimas atualizações.

Nesse conjunto, a foto de identificação tem lugar de destaque e um papel fundamental: toda informação compartilhada em outros perfis ou no próprio *scrapbook* ou *timeline* consta identificada pela foto e pelo nome do usuário hipervinculados ao seu perfil.

No *Twitter*, a simplificação da estrutura (não há enquetes a serem preenchidas solicitando e publicizando informações diversas, como no *Orkut* ou no *Facebook*; também não há *comunidades* ou *grupos*, nem espaço para publicação de *vídeos* ou *álbuns de fotos*, o que requer que os usuários utilizem plataformas complementares como o *Twitpic* e o *Twitcam*) leva alguns usuários a personalizar o plano de fundo do perfil com imagens pessoais. Essas imagens decorativas, utilizadas para ampliar a divulgação da própria imagem própria, ampliariam significativamente a amostra da pesquisa e, como não há equivalente nas outras duas redes, foram descartadas.

4 Metodologia e tratamento dos dados: a categorização das fotos de identificação

Observar, comparar e analisar fotos de identificação utilizadas nas três plataformas permitiu, no exercício exploratório dessa pesquisa netnográfica, que categorias (ou tipologias) surgissem, na medida em que a navegação transcorria, conforme será apresentado a seguir.

Foram analisadas 3.541 fotos de perfis das três principais redes sociais utilizadas no Brasil, divididas entre 1.534 no *Facebook*, 1.106 no *Twitter* e 901 no *Orkut*. Os perfis observados são de "amigos" e "seguidores" dos dois pesquisadores nas três plataformas. A coleta das amostras aconteceu em dois momentos diferentes: entre os dias 14 e 17 de março de 2011 foram observadas as fotos dos perfis do *Facebook* e entre os dias 20 e 30 de março, do *Twitter* e do *Orkut*.

Os pesquisadores realizaram o mapeamento das imagens a partir das páginas de apresentação dos "amigos" e "seguidores" de seus próprios perfis (figura 1).

Figura 1: Telas de apresentação de amigos e seguidores (*Orkut*, *Facebook* e *Twitter*).

Fonte: Imagens extraídas dos perfis pessoais dos pesquisadores em cada uma das plataformas – *Orkut*, *Facebook* e *Twitter* (mar.2011).

As categorias para classificação das fotos de identificação foram emergindo a medida que os conjuntos de conexões foram observados. Os dados puderam ser classificados, conforme mostra a tabela 2:

Tabela 2: Classificação das fotos de perfil de redes sociais

CATEGORIAS Classificação		orkut	facebook	twitter
EU (79,19%)	Foto do usuário (rosto ou corpo)	73,3%	72,7%	57,2%
	Avatar ou caricatura	3,0%	2,8%	2,0%
	Sombra ou máscara	3,4%	5,3%	3,3%
	Em frente ao espelho	1,0%	1,3%	2,2%
EU E O OUTRO (7,97%)	Casal, família e amigos	12,2%	9,2%	1,9%
	Com animais	0,4%	0,0%	0,3%
NÃO-EU (11,94%)	Logotipos e marcas	0,3%	5,6%	17,3%
	Filmes, bandas, times, carros	3,7%	2,0%	15,1%
	Outros	1,4%	0,1%	0,5%
	Sem foto	1,2%	1,1%	0,4%
	Total de perfis observados:	901	1534	1106

Fonte: Dados compilados pelos pesquisadores a partir da tabulação do total de perfis analisados nas plataformas (mar.2011).

Imagens do "eu": 79,19% do total de imagens representam o próprio usuário (conforme tabela 3), sendo que:

- em 72,19% (2556) o usuário aparece sozinho (com preponderância de imagens em que o rosto aparece em destaque, seguido de meio corpo e corpo inteiro);
- 7% (248) são avatares, caricaturas ou imagens em que o usuário não se permite identificar completamente (uso de sombras, máscaras ou partes do corpo – como zoom aproximado dos olhos, embora nas demais imagens disponíveis no perfil não haja hesitação com relação a evidenciar a identidade).

Imagens do "eu com o outro" (tabela 4):

- 7,74% (274) das imagens mostram o usuário acompanhado por amigos, filhos, parceiros (namorados ou cônjuges) ou outros membros da família, embora o perfil não seja, necessariamente, "coletivo";
- 0,23% (8) exibem o usuário acompanhado de um animal de estimação.

Tabela 3: Matriz de exemplos da categoria *Imagens do "eu"*.

	orkut	facebook	twitter
Foto do usuário (rosto ou corpo)			
Em frente ao espelho			
Avatar ou caricatura			
Sombra ou máscara			

Fonte: Imagens extraídas pelos pesquisadores de seus perfis no Orkut, Facebook e Twitter (mar. 2011).

Tabela 4: Matriz de exemplos da categoria imagens do "eu com o outro".

	orkut	facebook	twitter
Casal			
Família			
Amigos			
Com animais			

Fonte: Imagens extraídas pelos pesquisadores de seus perfis no Orkut, Facebook e Twitter (mar. 2011).

Imagens do "não-eu" (tabela 5): dos 11,94% de imagens que não mostram o usuário, tem-se:

- 8,73% (309) compostas por logotipos e marcas (embora o perfil, não necessariamente, pertença à empresa, produto ou serviço retratado);
- 7,26% (257) das imagens são oriundas de filmes, bandas, times e carros (refletindo algum aspecto ou gosto pessoal do usuário);
- 0,56% (20) das imagens, classificados como outros, apresentam paisagens, símbolos, imagens com legendas.

Tabela 5: Matriz de exemplos da categoria *Imagens do "não-eu"*.

	orkut	facebook	twitter
Identidade corporativa			
Filmes, bandas, times, carros			
Outros			

Fonte: Imagens extraídas pelos pesquisadores de seus perfis no Orkut, Facebook e Twitter (mar. 2011).

"Sem imagem" (tabela 6): apenas 0,90% (32) do total de perfis avaliados não possui foto de identificação.

Tabela 6. Matriz de exemplos da categoria *"Sem imagem"*.

	orkut	facebook	twitter
Sem foto de identificação			

Fonte: Imagens extraídas pelos pesquisadores de seus perfis no Orkut, Facebook e Twitter (mar. 2011).

Resultados: imagens de identificação nos perfis das redes sociais digitais

Nas três plataformas, as imagens mais utilizadas para identificação são aquelas que retratam o próprio usuário. Entretanto, no *Twitter*, esse número não é tão alto (57,2%) quanto no *Orkut* (73,3%) e no *Facebook* (72,7%), conforme pode ser visto na figura 2.

Essa diferença pode estar relacionada a outra, bastante significativa: perfis que fazem uso de logotipos e marcas estão em segundo lugar no *Twitter* (17,3%), seguido das imagens relativas a filmes, bandas, times e carros (15,1%) [3]. No *Orkut* (12,2%) e no *Facebook* (9,2%), imagens com amigos, parentes e parceiros ficam em 2º lugar – no *Twitter*, apenas 1,9% dos perfis analisados apresentam esse tipo de imagem.

No *Facebook*, 5,6% dos perfis usam logotipos ou marcas, o que é expressivo e desponta em terceiro lugar. Já no *Orkut*, o número de perfis corporativos é insignificante (0,3%). Com base nesses dados iniciais, averigua-se que o *Twitter* distingue-se das outras duas redes por seu forte caráter informativo e uso corporativo – embora no Brasil, conforme dados do Ibope Mídia (2010), seguir *amigos* e *parentes* compareça como a preferência (figura

3 Com relação a essa categoria, cumpre esclarecer que apenas no *Twitter* foram encontrados os seguintes ícones (aí computados): ovo de galinha, bonecos, letras e números, palma da mão em azul, setas, formas geométricas, mandalas, coroa, torre, casinha, carrinho, aviãzinho, asa delta, globo terrestre, desenhos de animais, insetos, flores, plantas e árvores, estrela, lâmpada, lua, sol etc.

Figura 2: Classificação dos dados por rede social (*Twitter*, *Orkut* e *Facebook*).

Fonte: Dados compilados pelos pesquisadores a partir da tabulação do total de perfis analisados nas plataformas (mar.2011).

3); *Facebook* e *Orkut* são redes utilizadas para o cultivo dos laços sociais e exercitar o lado narcisista do brasileiro [4].

Figura 3: Redes mais acessadas no Brasil e perfis que o brasileiro prefere seguir no *Twitter* (IBOPE Mídia).

Fonte: "Many-to-many: o fenômeno das redes sociais no Brasil" (IBOPE Mídia).

Entre as fotos categorizadas como "casal, família e amigos", a presença dos casais merece destaque: no *Orkut*, correspondem a 6% do total da mostra; no *Facebook*, 5%. Já no *Twitter*, a incidência despenca para 1,26%. A presença do outro na imagem de identificação de si pode ocorrer como declaração de amor, como forma de deixar o parceiro mais "seguro" com relação à exibição do parceiro (pois já na foto principal indica seu "status" de relacionamento) ou "blindar" o usuário de possíveis assédios.

Uma surpresa nessa pesquisa foi a grande quantidade de imagens misteriosas, ou seja, o usuário coloca um detalhe do corpo, a silhueta, a sombra, detalhe do rosto, sem identificar-se claramente. A liderança nessa "categoria" de fotos ficou para o *Facebook* (5,3%). Nesse ínterim, cabe indicar a criatividade dessas fotos, sempre com uma "pitada pessoal" do usuário para expressar sua personalidade com um toque artístico.

A categoria fotos com a família é mais popular no *Orkut* (5,32%), seguido pelo *Facebook* (2,86%). No *Twitter*, o uso de tais fotos é inexpressivo. Uma possível explicação é que o *Orkut* ainda é forte no país e assim se tornou uma forma de compartilhamento de fotos. Uma outra hipótese é que o *Orkut* é popular entre as classes C e D, que enxergam uma forma de compartilhar fotos com familiares distantes.

Foi possível observar que, embora alguns perfis apresentem fotos com amigos, tal prática não é comum (em todas as plataformas). Uma das hipóteses é que o perfil é do usuário e que ele posta eventualmente fotos com seus amigos para externar sua amizade. É irônico porque as redes sociais servem para se relacionar com amigos, ter amigos e compartilhar momentos com seus amigos e observamos exatamente o contrário, o oposto da proposta de ter amigos.

4 Cabe compartilhar uma percepção: ao longo da pesquisa, em diversas situações de interação, verificou-se que o uso de imagens de rosto angaria retorno maior que o uso de fotos de paisagem, obras de arte ou logotipos. O número de pedidos de amizade também mostrou-se significativamente maior.

Nas redes sociais, o uso de avatares e caricaturas (de caráter icônico, na medida em que são utilizados *softwares* ou aplicativos de conversão da fotografia do usuário em ilustração 2D ou 3D) tem certa representatividade: 3% dos perfis do *Orkut*, 2,8% no *Facebook* e 2% no *Twitter*.

Podemos afirmar também que os usuários sem fotos aparecem nas três redes sociais, na contramão da tendência à exibição. O *Orkut* lidera a lista com 1,2% dos usuários, seguido pelo *Facebook* com 1,1% e em seguida o *Twitter* com 0,4%. As razões para a inexistência de imagem vão desde a dificuldade de operação técnica (como descarregar ou digitalizar imagens? Como realizar o *up load*?) ou de acesso aos *devices* necessários (câmera fotográfica digital, cabos de conexão com o computador, celular com câmera e acesso à *Internet*, *scanner* etc.) à firme decisão de não se expor, quer seja por timidez, reserva ou falta de interesse em compartilhar suas imagens.

Por fim, já foi "moda", no Brasil, sobretudo no *Orkut*, dos usuários utilizarem fotos de identificação em que se mostram posando em frente ao espelho. Como são os fotógrafos da própria imagem, é comum aparecerem com a máquina fotográfica em mãos, no ato mesmo de captação. Ainda foi possível encontrar imagens dessa natureza no *Twitter* (2,2%), no *Facebook* (1,3%) e no *Orkut* (1,0%).

6 Considerações finais

O conjunto de perfis investigados é bem localizado: por constituir-se de amigos e seguidores dos pesquisadores, comporta, em sua maior parte, jovens estudantes de comunicação ou profissionais recém-formados. Talvez, por essa razão, algumas fotos são bem elaboradas, criativas e divertidas.

Embora a amostra não tenha a pretensão de refletir o complexo universo brasileiro, os pesquisadores acreditam que a recorrência de "expressões de felicidade" nas imagens investigadas possa ser definidora do estado de espírito de "estar presente" em uma rede social *online*. Aparecer na foto, assim como o clichê "ficar bem na fita", é tão significativo que diversos *blogs* e fóruns de discussão ensinam os usuários a sair "bonito" (valorizando o melhor ângulo para esconder detalhes que são desfavoráveis). A foto de identificação dos perfis das redes, inclusive, está ganhando outros espaços de exibição: os *smartphones*, por exemplo, possuem programas que migram para a agenda as fotos do perfil do *Facebook*, de modo que as chamadas sejam identificadas pelas imagens dos "amigos" no visor do celular.

Essa unidade básica (a imagem de identificação do perfil), portanto, é fundamental para o sucesso do usuário nos ambientes de alta visibilidade, na medida em que é o que o diferencia nos múltiplos nós que esparrama toda vez que interage, produz ou compartilha informações. De todos os componentes do arranjamento sígnico-imagético, é o que confere um "rosto" à composição espectral que projeta o usuário à dimensão de *sujeito* – tanto que, nas três plataformas investigadas, a estrutura discursiva do "eu" é basicamente igual. Por fim, a análise das fotos de perfil sustenta a afirmação de que as redes sociais digitais, embora celebradas como espaços possíveis para a instituição de uma fraternidade universal ou uma sociedade transparente, aberta e conectada, onde impera a confiança múltipla e o sentido do bem-estar comum, são, sobretudo, e, principalmente, palcos narcísicos de celebração da individualidade em que o outro é arregimentado como audiência (no *Twitter*, o termo "seguidor", ao menos, oferece mais clareza dessa condição do que o termo "amigo", adotado pelo *Orkut* e pelo *Facebook*).

Referências

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. São Paulo: Relógio D´Água, 1991.

BAUMAN, Z. *Amor líquido*: sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CORBIN, A. Bastidores. In: PERROT, M. et al. (org.). *História da vida privada, 4*: da Revolução francesa à primeira guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

COUCHOT, E. *A tecnologia na arte:* da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

DAL BELLO, C. Espectros virtuais: a construção de corpos sígnicos em comunidades virtuais de relacionamento. *E-Compós.* Brasília: Compós, v. 10, dez-2007. Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/208/209. Acesso em 11 jun. 2011.

_____. *Da identidade-perfil ao perfil-sujeito*: circunscrição e (re)presentação de *personas* no *Orkut*. In: *Simpósio Nacional de Cibercultura*, 2., 2008. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, 2008. Disponível em: http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Cintia%20Dal%20Bello.pdf. Acesso em: 11 jun. 2011.

_____. *Cibercultura e subjetividade*: uma investigação sobre a identidade em plataformas virtuais de hiperespetacularização do eu., 2009. 130 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009(a). Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/ arquivo.php?codArquivo=9410. Acesso em: 11 jun. 2011.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MACHADO, A. *Sujeito na tela:* modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

IBOPE Mídia. *Many –to-many*. O fenômeno das redes sociais no Brasil. Disponível em: http://www.slideshare.net/leonardonline/o-fenmeno-das-redes-sociais-no-brasil-ibope-mdia. Acesso em: 11 jun. 2011.

SIBILIA, P. *O show do eu:* a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TRIVINHO, E. *A dromocracia cibercultural:* lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.

7154

UMA REFLEXÃO SOBRE O EQUILÍBRIO ENTRE AS NECESSIDADES DAS ORGANIZAÇÕES E AS NECESSIDADES HUMANAS

A REFLECTION ON THE BALANCE BETWEEN THE NEEDS OF ORGANIZATIONS AND HUMAN NECESSITIES

Erasmo Morais do Nascimento
Graduando em Administração
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Natália Mendonça de Oliveira
Graduanda em Administração
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Maria Aparecida Campos
Mestre em Psicologia Social
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
cidacampos2010@uol.com.br

Resumo

A busca contínua pela adaptação à crescente competitividade global faz com que as empresas invistam em novas técnicas e filosofias gerenciais visando melhorar sua produtividade. No entanto, esse resultado somente é alcançado quando as pessoas da organização compactuam com seus objetivos e metas, mas esta não é uma tarefa fácil, pois existem divergências nos valores pessoais e organizacionais. Empresas e trabalhadores necessitam encontrar as razões e ferramentas capazes de aproximá-los para, juntos, alcançarem os mesmos objetivos. Esse estudo proporciona a compreensão de que a vida humana está direta ou indiretamente relacionada ao trabalho e que as organizações estão sempre investindo em novas práticas para obterem o máximo de seu pessoal. Essa busca constante das organizações passa por um período de consistência e se modifica conforme surgem novas necessidades, fato este, crido como quebra de paradigmas. A questão principal desse estudo é identificar o que as empresas e os profissionais vêm fazendo para alcançar o equilíbrio entre as necessidades das organizações e as necessidades humanas. Para tal, fez-se uso de pesquisa bibliográfica e de campo por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas a profissionais de diferentes níveis e áreas de trabalho na cidade de São Paulo. Os resultados apontaram que as políticas mais comumente praticadas pelas empresas para a busca de equilíbrio entre necessidades organizacionais e pessoais foram possibilidade de crescimento e clareza nas políticas e procedimentos; e os comportamentos mais praticados pelos empregados foram a busca pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos profissionais e separação de questões pessoais e profissionais. Sendo que as menos citadas em relação às empresas foram estilo de supervisão adequado e administração participativa; e em relação aos profissionais, não me sujeito a valores profissionais contrários aos meus, dou prioridade à minha vida profissional e mudo de emprego rapidamente quando não estou satisfeito. De um modo geral, a pesquisa aponta a possível existência de receio ou desinteresse por parte dos profissionais em afrontar os modelos organizacionais, mesmo que de formas sutis, talvez até como um meio de promover um ambiente de trabalho mais sustentável.

Palavras-chave: Equilíbrio. Necessidades humanas. Necessidades organizacionais. Qualidade de vida.

Abstract

The continuous search for adaptation to increasing global competition causes companies to invest in new management techniques and philosophies to improve your productivity. However, this result is only achieved when people condone the organization's goals and objectives, but this is not an easy task as there are differences in personal and organizational values. Companies and workers need do find the reasons and tools to bring them together, they achieve the same goals. This study provides an understanding that human life is directly or indirectly related to work and that organizations are always investing in new practices to get the most from your staff. This constant search of organizations go through a period of consistency and changes as new needs arise, a fact, believed to break paradigms. The main question of this study is to identify what companies and professionals have been doing to achieve balance between the needs of organizations and human needs. To this end, it was uses for literature search and field through the application of a questionnaire with closed questions to professionals of different levels and areas of work in the city of São Paulo. The results indicated that the policies most commonly practiced by companies in the search for balance between personal and organizational needs were Possibility of growth and clarity in policies and procedures, and behaviors practiced by employees were Search by enhancement of professional knowledge and Separation of personal and professional issues. Since the least mentioned were for forms to appropriate supervisory style and participative management, and for the professionals, I am not subject to professional values contrary to my own, give priority to may professional life and I change jobs quickly when I'm not satisfied. In general, the research indicates the possible existence of fear or disinterest on the part of professionals in addressing the organizational models even in subtle ways, perhaps even as a means of promoting a work environment more sustainable.

Key words: Balance. Humna needs. Organizacional needs. Quality of life.

1 Introdução

Esse artigo propõe uma reflexão acerca dos profissionais da área de administração, que têm seus esforços direcionados aos objetivos de organizações que além de valorizá-los como profissionais, oferecem condições de dedicação à vida pessoal. Tal necessidade se dá devido ao ambiente em que vivemos atualmente, um mundo moderno, veloz e globalizado, no qual as palavras de ordem são: aumentar a eficiência, a velocidade e a qualidade, minimizar os custos, maximizar a receita, atender e criar novas necessidades, encontrar nichos, preencher todas as lacunas do mercado e ter excelência no atendimento, em outras palavras, superar metas sempre mais desafiadoras.

Nesse ritmo, tempo e energia nos faltam para dedicar ao nosso bem-estar ou ao que, de fato, nos realiza. No entanto, questões que, no passado, seriam irrelevantes, muitas delas ligadas à administração de recursos humanos, tornaram-se pontos importantes a serem considerados pelo empregador atual. Nesse contexto, passaram a fazer parte da agenda o administrador moderno, saúde, educação, benefícios, participação nos resultados da empresa, stress do executivo, lazer do empregado e de sua família, entre outros. Diante desse cenário, faz-se necessário um estudo aprofundado dos fatores que visam satisfazer proporcionalmente empresas e empregados.

Na relação entre empresas e profissionais, por motivos óbvios, os proprietários estão numa posição que lhes dá larga vantagem para a efetivação de seus interesses, pois normalmente submetem seus empregados à sua ética. Além disso, fazem uso da relação de dependência que o sistema capitalista impõe às pessoas para a sua sobrevivência e realização social. Com o propósito de contrabalançar essa relação, esse estudo visa a disseminação dos elementos que possibilitam as práticas motivacionais e a equidade na relação empregado-empregador, ou seja, apontar os meios mais eficientes para preencher as lacunas motivacionais dos profissionais nas organizações.

Para tanto, foi destacado como problema de pesquisa a identificação do que empresas e profissionais vêm fazendo para alcançar o equilíbrio entre as necessidades empresariais e as necessidades humanas. Um dos meios possíveis seria o estudo para identificar o perfil das necessidades de seus colaboradores, procurando atender os pontos mais relevantes para suas realizações profissionais e pessoais, acompanhando e medindo a melhora do desempenho no trabalho, comparando a evolução dos resultados aos recursos investidos em políticas e programas motivacionais, podendo assim, atuar de maneira mais assertiva no planejamento de seus negócios.

Em resumo, esse artigo propõe a discussão das ações que vêm sendo tomadas para tornar mais harmoniosa a relação entre empresas e trabalhadores diante da atual necessidade de alinhar maior eficiência na produção à satisfação das necessidades humanas, em outras palavras, entender a relação do indivíduo com o seu trabalho para buscar soluções satisfatórias, tanto para o empregado quanto para a organização; identificar os pontos positivos e negativos na eficiência do trabalho em empresas que adotam políticas voltadas às relações humanas; verificar níveis de satisfação e produtividade em empresas com políticas motivacionais; e a resistência das organizações e empregados quanto à quebra de paradigmas.

Na busca por responder essas questões, fez-se uso de pesquisa bibliográfica e de campo, que é a observação e documentação dos fatos tal como ocorrem. Esse tipo de pesquisa não permite isolar e controlar as variáveis, mas perceber e estudar as relações estabelecidas (RODRIGUES, 2007). A abordagem da pesquisa é quantitativa, que traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas. Essa pesquisa aborda a questão principal desse estudo, ou seja, o que as empresas e profissionais vêm fazendo para alcançar o equilíbrio entre as necessidades das organizações e as necessidades humanas. Foi utilizado um questionário com perguntas fechadas aplicado a profissionais de diferentes níveis e áreas de trabalho na cidade de São Paulo.

2 Paradigmas da Administração

O que era visto como irrelevante no passado, como questões ligadas a recursos humanos, assumiu dimensão considerável para o empregador atual. Nesse contexto, passaram a fazer parte da agenda do administrador moderno, saúde e educação do empregado e de sua família, benefícios, participação nos resultados da empresa, stress do executivo, entre outros. Formas de produção e consumo, profissões, divisão de classes, urbanização e muitos outros aspectos fazem parte do paradigma criado pela revolução industrial (MAXIMIANO, 2008). Em outras palavras, a revolução industrial gerou grandes mudanças num espaço de tempo relativamente curto, formando grande parte dos paradigmas da sociedade atual.

A revolução industrial também influenciou a quebra e formação de novos paradigmas no âmbito comportamental. Com o aumento das fábricas e do emprego, a escala de operações exigiu o desenvolvimento de novos métodos de administração. Nomes como o de Frederick Wislow Taylor, que inseriu princípios de eficiência no trabalho, Henry Ford, que desenvolveu técnicas de produção e Sloan, que criou o conceito de estrutura organizacional, definiam portanto, novos paradigmas e

surgiam como os propulsores da administração científica (MAXIMIANO, 2008).

Seguindo a tendência, os paradigmas continuam evoluindo, ingressando na era pós-industrial, marcada pela predominância das atividades de serviço em relação as agrícolas e industriais, ao mesmo tempo em que impera a revolução digital representada pela complementação e substituição de algumas atividades intelectuais por computadores (MAXIMIANO, 2008).

De acordo com Drucker (2000), quanto mais nos inteiramos da economia do conhecimento mais desatualizados consideramos os pressupostos básicos da administração ensinados e praticados atualmente.

Em resumo, paradigmas, sobretudo no mundo do trabalho, são referências moldadas às necessidades de um período, ou seja, crenças, verdades, princípios que seguem mudando ao vento das necessidades de cada período da história, ou, em outras palavras, os paradigmas na administração estão sujeitos a mudanças constantes, que podem ocorrer dependendo do que se pretende alcançar, um bom exemplo disso, é a busca da relação entre o trabalho nas organizações e o verdadeiro sentido da vida.

Há um crescente número de trabalhadores e organizações que querem encontrar as razões que motivam seus comportamentos e se esforçam para quebrar os paradigmas que impedem a realidade de seus propósitos, e assim o fazem. No entanto, de acordo com Monaco e Guimarães (2000, p. 71):

Percebe-se que muitas empresas, por exemplo, adotam programas de qualidade total como saída para resolver problemas imediatos e em curto prazo, tais como de relacionamento dentro da empresa, de capacitação de mão-de-obra ou para solucionar problemas de baixa qualidade nos produtos e serviços; entretanto poucas se preocupam realmente com as implicações sociais, culturais e organizacionais de tais programas.

Nesse caso, a crítica é voltada a administradores que seguem na contramão desse conceito fincando raízes em sua zona de conforto, inertes, deixando de enxergar e ouvir as necessidades de seus empregados, da mesma forma que ignoram a possibilidade de ampliar o horizonte do seu negócio.

2.1 Motivação

Visto que a busca pelo ideal no dia a dia das empresas e empregados resulta na união dos valores[1] com as necessidades de cada lado, mister se faz a abordagem do tema motivação, muito em pauta atualmente, pois diante desse panorama nos perguntamos: quais razões estão intrínsecas ou extrínsecas a cada uma das partes?

1 Princípios-guia disponíveis para todos os seres humanos, mas que podem ser assumidos em magnitudes distintas, uma vez que emergem associados às experiências de socialização e dependem do contexto sociocultural de cada pessoa (GOUVEIA, 2003).

O comportamento é sempre motivado por alguma causa interna ao individuo ou alguma causa externa, do ambiente. Motivação nesse modelo é sinônimo da relação de causa e efeito no comportamento das pessoas (MAXIMIANO, 2008). Em outras palavras, todo comportamento é gerado por um motivo. Baseando-nos nesse pensamento, entendemos que se a motivação não vier de dentro, precisará vir de fora. Nesse sentido, as empresas procuram fornecer motivos aos funcionários esperando que eles reajam positivamente, melhorando seus resultados.

No entanto, existem outras abordagens que defendem que motivação é uma força propulsora por trás de todas as ações e que se modifica a cada momento da vida. Assim, quando dizemos que a motivação é algo interior, erramos em dizer que alguém nos motiva ou desmotiva, pois ninguém é capaz de fazê-lo (GALDINO, 2009). Embora autores como Galdino, concordem com essa afirmativa, outros conceberam-na como uma ramificação do tema e a reconhecem como automotivação. Para corroborar com essa proposição, Campos (2008, p 1) afirma que a "[…] automotivação é uma ferramenta interna, que contribui para que a pessoa se sinta predisposta a buscar o que acredita e deseja. Entretanto ele ressalta que, para isso, a pessoa precisa acreditar em algo e saber o que fazer para conseguir o que tanto almeja". Ou seja, para que o indivíduo possa se automotivar, precisa antes se conhecer e saber qual é o objeto do seu desejo, fazendo disso um desafio para ser superado e conquistar seu objetivo.

Acreditando nisso, muitas empresas que, anteriormente, preocupavam-se e direcionavam seus esforços exclusivamente à satisfação de seus clientes, passaram a se movimentar em busca do entendimento da motivação de seus colaboradores, fazendo disso um dos alicerces que sustentam a excelência do trabalho nessas organizações. Em outras palavras, só o salário que é comumente (e erradamente) visto como principal fator motivacional não é o bastante, é necessário ter outras estratégias que motivem seus funcionários. Nesse âmbito, ferramentas mais eficazes para que as mudanças ocorram, criam um ambiente favorável à criatividade dos funcionários, fazem com que a empresa atinja metas cada vez maiores, além de traçar um perfil de colaboradores cada vez mais compromissados e identificados com o trabalho (DORES, 2009). Além dessas estratégias, motivação pode ser proporcionada por meio de um ambiente mais limpo, menos quente, com menos barulho, com mais atenção e respeito das chefias, melhor relacionamento, integração, desafios, desenvolvimento, entre outras coisas relativamente simples. Nesse sentido, Taylor já dizia que:

> […] a prosperidade máxima de cada empregado significa não apenas salários mais altos, mas também, e mais importante, sig-

> nifica o desenvolvimento de cada homem à sua condição de eficiência máxima. A maioria das pessoas acredita que os interesses fundamentais dos empregados e empregadores são antagônicos. A administração científica, no entanto, tem por princípio que os verdadeiros interesses dos dois são iguais (MAXIMIANO, 2008, p 57).

Nas palavras de Taylor, entendemos que a melhor estratégia motivacional é aquela que atende aos interesses dos empregados e das organizações, haja vista que sem um os interesses do outro não se consolidam, portanto, ambos precisam objetivar a subsistência do outro.

De acordo com Maximiano (2008, p 267), Frederick Herzberg desenvolveu a Teoria dos dois fatores, que defende que a motivação resulta de fatores que podem ser divididos em duas categorias principais: os fatores higiênicos, que estão relacionados ao ambiente de trabalho, e os fatores motivacionais, relacionados ao conteúdo do trabalho. Maximiano (2008) sintetiza essa teoria da seguinte forma:

> **[...]** os fatores higiênicos criam clima psicologico e material saudável e influenciam a satisfação com as condições dentro das quais o trabalho é realizado. Quanto melhores, por exemplo, as relações entre colegas e o tratamento recebido pelo supervisor, melhor será o clima – mais higiênico o ambiente [...] as condições ambientais, no entanto, não são o suficinte para induzir o estado de motivação para o trabalho. Para que haja motivação, de acordo com Herzberg, é preciso que a pessoa esteja sintonizada com seu trabalho, que enxergue nele a possibilidade de exercitar suas habilidades ou desenvolver suas aptidões (p 268).

Na teoria de Herzberg, portanto, há fatores importantíssimos no ambiente de trabalho (higiênicos) que não geram motivação, mas, se ausentes, geram insatisfação. Somente os fatores motivacionais (possibilidade de crescimento, desafios, autonomia, participação) podem, de fato, despertar a motivação.

Tendo isso em vista, percebemos que é imprescindível compreender os instrumentos que estimulam as pessoas a seguir por um determinado caminho. Entendemos que tanto na rotina de uma organização, quanto na de um individuo, é necessário um combustível que os leve a seguir em frente e com afinco, em outras palavras, precisamos de um "motivo" que nos mova a realizar algo ou alcançar um objetivo. Nessa perspectiva, Zanelli e Andrade (2004, p. 172), afirmam que "[...] é preciso que dirigentes escolham métodos e técnicas de pesquisa que permitam diagnosticar de modo fidedigno as variáveis no contexto de trabalho que motivam os trabalhadores na realização das tarefas motivacionais".

Trabalhar mais e aumentar a qualidade do trabalho não traz vantagens somente para a empresa, mas também para a carreira e a vida pessoal do(a) trabalhador(a). Ou seja, a motivação se dá por meio das condições que a empresa cria para que o funcionário possa se motivar, da mesma forma, o funcionário automotivado será aquele que tiver capacidade de enxergar o futuro e traçar os caminhos das suas metas pessoais por meio da melhoria contínua do seu trabalho, o que lhe trará satisfação e qualidade de vida. Ou ainda, de acordo com Amaral (2007, p. 5), "[...] não se pode deixar de considerar que cada qual tem sua perspectiva a respeito dos benefícios que um determinado trabalho ou tarefa lhe traz. Quanto maior a percepção deste funcionamento, maior também será o estado motivacional das pessoas".

Embora exista todo um movimento em prol de descobrir o que motiva cada um, não é possível dedicar-se apenas ao tratamento isolado de cada situação, pois a grande questão é encontrar ferramentas capazes de conduzir coletivamente pessoas e empresas a um objetivo comum. Talvez não exista uma receita pronta, um procedimento ou manual.

Entendemos que a prerrogativa se dá por meio de uma postura bilateral, de forma que um tente se colocar no lugar do outro, pois se temos conhecimento íntimo e envolvimento com a causa, temos motivos, logo somos motivados e isso implica em boas condições de vida e trabalho.

2.2. Qualidade de vida

De acordo com Salles e Pilatti (2006, apud ROSALINO; BARDAGI, 2008), cada vez mais as organizações se convencem da importância de implantar programas de qualidade de vida que produzam benefícios aos colaboradores, em termos de saúde e bem-estar. Nesse sentido, a qualidade de vida pode ser considerada como intrinsecamente relacionada ao crescimento, desenvolvimento e realização profissional, bem como com o aumento da produtividade.

Em tempos passados, o objetivo do trabalhador era conseguir um emprego estável e nele permanecer por muitos anos, sendo assim considerado um homem de sucesso; nessa época o ônus da necessidade de crescimento e ascensão do profissional era absorvido em grande parte pelas empresas. Entretanto, com o aumento da oferta de qualificação, novas tecnologias e processos, o ambiente de trabalho tornou-se muito mais competitivo e estressante. Atualmente, o profissional que tem a pretensão de alavancar sua carreira, muitas vezes sem

perceber, coloca em primeiro plano os interesses corporativos como as horas extras, trabalhos levados para casa e toda a bagagem pesada e desgastante das metas organizacionais, dessa forma, envolve-se numa malha tecida sob os objetivos da empresa.

No entanto, em princípio, logo após ter sido contratado, remuneração e status mantêm o profissional ativo e focado, porém, cedo ou tarde nossa natureza faz brotar um anseio por preencher uma lacuna interna que quase sempre vem em forma da pergunta: vale a pena submeter-nos a tudo isso? Gerando assim um conflito de valores. Diante dessa problemática, administradores vêm procurando meios de promover satisfação e qualidade de vida no ambiente de trabalho. A qualidade de vida, segundo Timossi, Francisco, Junior e Xavier (2010, p. 472), "[…] geralmente está associada à estratégia de comprometimento, já que busca a compreensão a respeito de situações individuais dos trabalhadores em seus ambientes laborais[…]", preenchendo assim, as frestas causadas pela rotina corporativa.

Há três hipóteses para a recorrente pergunta: por que tantas pessoas privilegiadas estão descontentes com seu estilo de vida? São elas: pressão do parceiro ou da família, o trabalho absorve muito tempo e energia e/ou quando a vida no trabalho funciona muito bem, mas o individuo acaba prisioneiro do próprio sucesso. Por isso, cada vez mais pessoas deverão lidar com as tensões, aprendendo a controlá-las, transformando-as em aliadas para seu crescimento pessoal (EVANS, 1996). Em outras palavras, o ponto-chave é o equilíbrio entre vida pessoal, trabalho e a busca dos valores perdidos adaptados ao mundo contemporâneo. De acordo com Siqueira e Gomide Jr. (2004, p. 304):

> […] identificar fatores que expliquem variações entre os indivíduos em suas respostas de satisfação no trabalho tem sido outra área de desafio e de inúmeras investigações. […] existem evidências de que pessoas com níveis altos de contentamento com o trabalho são também as que menos planejam sair das empresas onde trabalham, que tem menos falta, melhor desempenho e maior produtividade.

Por isso é importante saber lidar com o stress e as tensões, mas não esquecer que a vida pessoal é tão ou mais importante que a profissional, família, amigos e lazer, têm que ser encarado como uma longa carreira (AMANCIO, 2008), porém com os dias agitados de hoje, fica difícil conciliar os dois, entretanto gerenciar tempo e estabelecer metas pessoais e profissionais para atingir a satisfação em ambos parece um bom caminho.

3 Pesquisa de Campo

Com o objetivo de levantar dados concernentes a esse estudo, desenvolvemos um questionário com perguntas fechadas, dirigidas a profissionais de vários níveis e áreas de atuação na cidade de São Paulo. Utilizando nossa rede de contatos, foram enviadas, via e-mail, 80 mensagens eletrônicas, das quais foram obtidos 57 retornos. Disponibilizamos 60 questionários a universitários, o que resultou em 55 retornos. Em resumo, de 140 questionários, obteve-se retorno de 112 respostas, porém três foram inutilizadas, porque foram respondidas por subordinados de um dos pesquisadores, o que após o recebimento gerou dúvidas quanto à fidedignidade das respostas. O resultado foi 109 respostas válidas ou 77,86% de aproveitamento.

A tabela 1 apresenta informações do perfil dos participantes desse estudo. A leitura dos dados demonstra que, aproximadamente, 63% dos entrevistados são mulheres e 37% homens, sendo a maioria com idade entre 21 e 30 anos, 64% são solteiros e os universitários superam 60%.

Tabela 1: Perfil do Entrevistado

	Variáveis	*Porcentagem*	*Frequência*
Sexo	*Masculino*	*37%*	*40*
	Feminino	*63%*	*69*
Idade	*16 a 20*	*6%*	*7*
	21 a 25	*35%*	*38*
	26 a 30	*35%*	*38*
	31 a 35	8%	9
	36 a 40	8%	9
	41 a 45	6%	7
	46 a 50	0%	0
	51 a 55	1%	1
	56 a 60	*0%*	*0*
	Mais de 60	*0%*	*0*
Estado Civil	*Solteiro(a)*	*64%*	*70*
	Casado(a)	*31%*	*34*
	Viúvo(a)	*0%*	*0*
	Divorciado(a)	*3%*	*3*
	Amasiado	*2%*	*2*
Escolaridade	*Ensino Médio*	*9%*	*10*
	Ensino Fundamental	*2%*	*2*
	Superior Incompleto	*62%*	*68*
	Superior Completo	*18%*	*20*
	Pós Graduado	*7%*	8
	Técnico	1%	1

Fonte: Pesquisa (2010)

A Tabela 2 demonstra especificidades das empresas onde os entrevistados trabalham. Destacam-se, como pontos relevantes que: 44% trabalham em empresas de grande porte, com maior concentração nos segmentos de prestação de serviços; (46%), industrial (23%) e instituição financeira (19%). Entre os níveis hierárquicos, o operacional apresenta maior proeminência, com 82%. Com relação à quantidade de anos trabalhados na empresa, de 1 a 2 anos concentram-se 39% e de 3 a 6 anos, 26% dos pesquisados.

Tabela 2: Perfil profissional

	Variáveis	*Porcentagem*	*Frequência*
Empresa	*Pequeno porte*	*22%*	*24*
	Médio porte	*34%*	*37*
	Grande porte	*44%*	*48*
Segmento	Tecnologia	6%	7
	Telecomunicações	1%	1
	Industrial	23%	25
	Serviços	46%	50
	Inst. Financeira	19%	21
	Saúde	4%	4
	Educação	*1%*	*1*
Nível hierárquico	Operacional	82%	89
	Liderança operacional	4%	4
	Supervisão	7%	8
	Gerente	6%	7
	Diretor	0%	0
	Presidente e/ou Proprietário	*1%*	*1*
Tempo na Empresa	Menos de 1 ano	12%	13
	De 1 a 2 anos	39%	43
	De 3 a 6 anos	26%	28
	De 7 a 10 anos	12%	13
	De 11 a 15 anos	8%	9
	De 15 a 20 anos	3%	3
	Mais de 20 anos	0%	0

Fonte: Pesquisa (2010)

Nessa pequena pesquisa, procuramos utilizar uma abordagem sucinta, de forma que os pesquisados pudessem se identificar com a relevância de cada pergunta. Para isso, desenvolvemos duas questões.

Na primeira, relacionamos 20 alternativas para o entrevistado identificar, de acordo com sua percepção, o que a organização em que trabalha vem fazendo para promover e alcançar o equilíbrio na relação empresa x empregado.

Vejamos no gráfico abaixo, por ordem de frequência, o resultado dessa primeira pergunta:

Os itens mais apontados foram: possibilidade de crescimento com 48,6%; clareza nas políticas e procedimentos e tratamento ético aos funcionários representaram 46,8% cada um; além de controle de acidentes de trabalho, com 43,1% e flexibilidade de horário, com 41,3%.

Os itens menos apontados foram: estilo de supervisão adequado, com 21,1%; administração participativa, com 20,2% e autonomia aos colaboradores, com 18,3%.

De acordo com a apuração dos dados, mesmo diante da ausência de algumas ferramentas motivacionais em muitas pesquisas, a maioria apresentou pontos positivos, salvo pouco mais de 3% dos entrevistados que indicaram não haver qualquer benefício ou política motivacional na empresa em que trabalham.

Durante a análise alguns pontos nos chamaram a atenção, pois a similaridade de causa entre eles não foi reproduzida no resultado da pesquisa, como foi o caso, por exemplo, do já citado controle de acidentes de trabalho, com 43,1%; comparado a conforto físico e eliminação da insalubridade, que obteve 22%, que é quase a metade do índice anterior. Diante disso, nos questionamos se de fato as empresas deixam de atender essa questão ou se os respondentes não a consideraram como uma política voltada à qualidade de vida. Talvez a resposta esteja no fato de que esses itens são determinados por lei, portanto, obrigatórios para as empresas.

Podemos dizer, ainda, que talvez as pessoas não a considerem como política por ser um fator de higiene, o que nos remete à teoria de Herzberg (MAXIMIANO, 2008), que defendia a ideia de que as condições ambientais, sozinhas, não promovem motivação no trabalhador, sendo necessário sentir-se bem com o seu trabalho e ver nele a possibilidade de por em prática suas habilidades ou explanar suas aptidões.

De forma geral, constata-se que há um movimento no sentido de que as empresas têm, mesmo que de forma gradativa, entendido e feito uso de ferramentas motivacionais.

Na segunda questão, por meio de 29 alternativas, procuramos indagar o que cada pessoa, enquanto profissional, faz para buscar o equilíbrio descrito no tema desse trabalho. As alternativas fazem referência às atitudes de cada profissional, principalmente diante das adversidades do trabalho.

Observemos então, a disposição dos dados aferidos no gráfico subsequente:

Os itens com maior incidência são: busco aperfeiçoar meus conhecimentos profissionais, com 79,8%; procuro separar questões pessoais e profissionais, com 78,9%; zelo pelos procedimentos da empresa respeitando-os, com 73,4%; sou flexível e me adapto

Gráfico 1: Políticas adotadas pelas empresas
Fonte: Pesquisa (2010)

rapidamente às necessidades e mudanças na rotina do trabalho, com 71,6 e conservo e tenho cuidado com os equipamentos utilizados, representado por 70,6%.

Os itens com menos apontamentos são: não me sujeito a valores organizacionais contrários aos meus e dou prioridade à minha vida profissional, ambos com 19,3%; além de mudo de emprego rapidamente quando não estou satisfeito, com 17,4% e aproveito a ausência da chefia para descansar sempre que posso com 9,2%.

Observando a disposição dos dados, nota-se que as respostas mais cotadas têm relação direta com a adaptação e/ou aceitação das exigências das organizações. Numa visão panorâmica dos dados, vemos que há apenas um item que se difere dos demais: procuro estabelecer uma vida social saudável fora do trabalho, com 67%, no entanto, entendemos que essa pode ser uma forma de compensação em meio a todas as adversidades. Os demais itens voltados à qualidade de vida e satisfação pessoal, sobretudo independentes da

Gráfico 2: Comportamento dos empregados nas empresas
Fonte: Pesquisa (2010)

empresa, concentraram-se nos percentuais mais baixos das respostas.

Fazendo um comparativo com os demais dados, observamos ainda que existem divergências entre os itens, não aceito situações ou atividades que me agridam de alguma forma, procuro sempre me posicionar nas diferentes situações e mantenho o foco na minha autorrealização, com 45,9%, 44% e 40,4% respectivamente, que representam mais que o dobro de dados diretamente relacionados com eles, como por exemplo, não me sujeito a valores organizacionais contrários aos meus, com 19,3%; e mudo de emprego rapidamente quando não estou satisfeito, com 17,4%. Essas atitudes, ainda vistas com radicais, têm poder de sinalizar às organizações a necessidade de gerar atrativos ao trabalhador, podendo quem sabe, promover equidade na relação empresa x empregado.

Um resultado tão antagônico, provavelmente seja fruto de uma história cujo enredo conta uma situação econômica desfavorável, num país que, por um longo período, teve a demanda de empregados muito maior que a oferta de empregos, tendo início um dos paradigmas da classe trabalhadora.

Esse resultado pode demonstrar afastamento ou, talvez, desinteresse em afrontar, mesmo que de forma sutil ou persuasiva, os moldes enraizados na administração de muitas empresas. Por outro lado, pode ser um indicativo de que os profissionais fazem disso um meio atilar de promover qualidade nas relações de trabalho.

4 Considerações finais

Quando escolhemos esse tema para a elaboração de um artigo, passávamos por um momento de incertezas, cheio de questões até então sem respostas, e esta inquietude nos levou a buscar razões intrínsecas às imposições do trabalho.

Sabe-se que atualmente todos dedicam maior parte do seu tempo ao trabalho e, ao mesmo tempo, necessitam de melhor qualidade de vida, assim sendo, procuramos encontrar meios que levem profissionais e organizações a alcançarem o equilíbrio entre suas necessidades. Indicamos, como hipótese para essa questão, ações implementadas pelas empresas, levando em consideração os objetivos e características de cada negócio, pois seria a melhor maneira de promover qualidade e equilíbrio à vida pessoal do empregado.

Os resultados de nossa pesquisa refletiram que há disposição na maioria das empresas, mesmo que de forma gradativa, de oferecer políticas voltadas à satisfação e motivação dos trabalhadores. Esse aspecto positivo indica uma tendência de melhoria para o trabalhador.

Considerando o comportamento e percepção do trabalhador, a pesquisa indica uma conjuntura paradigmática na relação dos trabalhadores com as empresas, uma vez que, as respostas demonstram uma postura condicionada ao bem-estar no ambiente de trabalho, ficando em segundo plano as atitudes pertinentes à vida pessoal. Tal comportamento tende a deixar as organizações numa posição confortável que impede sua percepção ou mascara a necessidade de implantar políticas voltadas às necessidades humanas.

Dada a baixa heterogeneidade dos pesquisados, sugerimos a continuidade dessa pesquisa em novos trabalhos, considerando uma maior amplitude em número e perfil dos entrevistados.

Referências

AMANCIO, J.L. Qualidade de vida - carreira x vida pessoal! In: *Administradores,* 2008. Disponível em: <http://www.administradores.com.br> Acesso em: 8 maio 2011.

AMARAL, D.J. Um estudo crítico sobre as questões motivacionais. In: *Revista Gerenciais*, 2007. Disponível em: <http://portal.uninove.br> Acesso em: 7 maio 2011.

CAMPOS, W. Motivação e opinião. In: *Artigonal,* 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com> Acesso em: 26 fev. 2011.

DORES, R. Motivação, sem ela… In: *Portal do Marketing*, 2009. Disponível em: <http://www.portaldomarketing.com.br> Acesso em: 27 fev.2011.

DRUCKER, P. Os novos paradigmas da administração. In: *Revista virtual da UNIPAC* Nova Lima, 2008. Disponível em: <http://unipacvirtua.files.wordpress.com/2008/02/paradigmas.pdf> Acesso em: 7 maio 2011.

EVANS, P. *Carreira sucesso e qualidade de vida*. Publicação, reprodução, execução: Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV, São Paulo: Palestra proferida no 20º aniversário do PMC-AMROP Internacional, p. 18-22, 1996.

GALDINO, Rafael. Motivação no Trabalho. In: *Artigonal,* 2009. Disponível em: <http://www.artigonal.com> Acesso em: 26 fev.2011.

GOUVEIA, V.V. *A natureza motivacional dos valores humanos:* evidências acerca de uma nova tipologia. In: Universidade Federal da Paraíba, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19965.pdf> Acesso em: 17 abril 2011.

MAXIMIANO, A.C.A**.** *Teoria Geral da Administração*: da revolução urbana à revolução digital. 6. ed. – 3. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

MONACO, F.de F.; GUIMARÃES, V.N. *Gestão da qualidade total e qualidade de vida no trabalho.* In: Revista de Administração Contemporânea, v. 4 n. 3, Curitiba, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v4n3/v4n3a05.pdf> - Acesso em: 07 maio 2011.

RODRIGUES, W.C. *Metodologia científica*. FAETEC/IST – Paracambi – 2007. Disponível em: <www.dqi.ufms.br/~lp4/apostilaMetodologia.pdf> - Acesso em: 10 nov. 2010.

ROSALINO, C.B.; BARDAGI, M.P. Percepções de funcionarios de uma empresa de transporte urbano sobre qualidade de vida no trabalho. In: *Revista virtual Unisc Santa Cruz do Sul*, 2008. Disponivel em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/434/624 -> Acesso em: 2 maio 2011.

SIQUEIRA, M.M.M.; GOMIDE JUNIOR, S. Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In: *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TIMOSSI, L. da S.; FRANCISCO, A.C. de; JUNIOR, G. dos S.; XAVIER, A.A. de P. Análise da qualidade de vida no trabalho de colaboradores com diferentes níveis de instrução através de uma análise de correlações. In: *Produção* v. 20 n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v20n3/AOP_200901009.pdf> Acesso em: 8 maio 2011.

ZANELLI, J.C.; ANDRADE, J.E.B.; BASTOS, A.V.B. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

8322

APLICAÇÃO DE CÓDIGO DE CONDUTA EM FORNECEDORES DE EMPRESAS

APPLICATION OF CODE OF CONDUCT FOR SUPPLIERS OF COMPANIES

Jadir P. dos Santos
Professor Doutor em Engenharia Mecânica – Uninove
jadir@uninove.br

Alex Pauble Junger
Mestre em Administração – Uninove

Luiz Eduardo de Carvalho Chaves
Mestre em Engenharia de Produção – Uninove

Marcelo Arrojo Sábio
Mestre em Engenharia Mecânica – Uninove

Resumo

Neste trabalho, analisa-se a responsabilidade social como fator de conduta das organizações, considerando-se a contribuição da ética como relevante para os negócios, associada à qualidade e à produtividade das empresas. Um dos principais problemas em relação à ética é o *gap* (distância) entre o discurso e a prática empresarial, ou seja, a diferença entre o que se prega e as atitudes. De modo que talvez a legislação imposta às instituições privadas possa contribuir para a inserção social e para as questões voltadas à sustentabilidade nos negócios. Por meio da análise qualitativa, constataram-se dados quantitativos a fim de facilitar a compreensão do objeto estudado. De acordo com a pesquisa, percebe-se o interesse das empresas em atender as demandas do cliente, mas uma prática voltada à responsabilidade social está longe de ser estabelecida pela gerência. Esses requisitos se apresentam para constar nas políticas contratuais e atender à legislação trabalhista a fim de evitar problemas legais. Entre as oito empresas analisadas, verificou-se que somente 37% delas investiram na inclusão de requisitos de responsabilidade social voluntariamente, as demais se sentem pressionadas pelos seus fornecedores, mas ainda não adotaram tais requisitos.

Palavras-chave: Fornecedores. Código de conduta. Responsabilidade social. Sustentabilidade. Organizações.

Abstract

This paper analysed the social responsibility as a conduct factor of the organizations. The discussion considers the contribution of ethics as a factor relevant to the business involving the quality and productivity of enterprises. A major problem in relation to ethics is the "gap" (distance) between speech and business practice, i.e., the difference between what you preach and what you practice. So maybe the rules imposed on private institutions can contribute to social inclusion and sustainability issues facing the business. Through qualitative analysis, quantitative data was found to facilitate the understanding of the studied object. According to the survey we can see the interest of companies to meet customer demands, but a practice focused on social responsibility is far from being established by management. These requirements are included in policies to meet contractual and labor laws in order to avoid legal problems. Among the eight companies surveyed it was verified that only 37% of them have been invested in the inclusion of social responsibility requirements voluntarily, the other feel pressured by their suppliers, but they do not adopted these requirements yet.

Key words: Suppliers. Code of conduct. Social responsibility. Sustainability. Organizations.

1 Introdução

A sociedade está mudando sua percepção sobre o papel das empresas e sobre os comportamentos esperados no mercado. Hoje, valores como ética, integridade e sustentabilidade estão no topo das cobranças da população. Dessa forma, a responsabilidade social passou a ser uma das marcas que devem acompanhar qualquer empresa comprometida com a continuidade de seu negócio, tornando essas ações como essência da cultura da empresa. Para Palhares (2011, p. 14-15) afirma que

> É que os resultados da 4ª edição da pesquisa código de ética mostram que, entre as 500 maiores empresas em atuação no País (Listada na revista Exame melhores & maiores), 230 divulgam sua conduta interna de orientações éticas em seus sites na internet. Em 2008, eram 148 empresas. Isso representa um aumento significativo de mais de 55%, *apud* Douglas Flinto.

O mercado está revendo conceitos sobre o desempenho de qualidade, nos quais a ética nos negócios não dá lucro. De fato, em curto prazo a percepção é difícil, mas em médio e longo prazo, existe uma migração para empresas socialmente responsáveis e que priorizam a competência de seus profissionais, o que resulta em menos processos contra a organização, contribuindo para sua imagem na sociedade, visto que demonstra o compromisso de seus funcionários com a qualidade dos produtos e serviços, o que por si só acaba gerando resultados a ela por meio da construção e manutenção da reputação empresarial Palhares (2011, p. 14-15).

Um exemplo consistente é o caso da BM&F Bovespa (maior Bolsa da América Latina), que lançou em 2005, o Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE), que é uma carteira sustentável composta por um seleto grupo de grandes empresas que se comprometem com a integridade, a ética de conduta, a responsabilidade social e são ecologicamente corretas. Embora com participação reduzida, suas ações são as mais negociadas no mercado, devido ao valor agregado por esses conceitos contemporâneos.

A região Sudeste é a mais participativa em termos de voluntariado para atividades de responsabilidades sociais, com 84% das iniciativas em nível de Brasil. Segundo Cabral (2011, p. 28-29), estudos revelam que cerca da metade dos funcionários adere às ações de responsabilidade social por orientação de seus superiores, que 96% acreditam que isso fortalece o espírito de equipe, e destacam que 20% tomam a iniciativa por vontade própria; e 16% procuram mobilizar a empresa em que trabalham. Entretanto, um dos principais problemas em relação à ética é o *gap* (distância) entre o discurso e a prática empresarial, ou seja, a diferença entre as atitudes e o que se prega.

A preocupação com a responsabilidade social gerou uma pesquisa por parte do *site* de transparência internacional (2011). Os resultados apresentados, principalmente dos países que apareceram nos últimos lugares no *score*, provocam desconfiança e insegurança nas relações comerciais e profissionais das partes interessadas. Assim, esses países com péssima classificação e que apresentaram instabilidade nos mercados financeiros, pobreza acentuada da maioria de sua população e com suspeitas de corrupção podem ter seu progresso e desenvolvimento econômico prejudicados.

Em estudos sobre transparência internacional, apresentou-se o Índice de Percepção de Corrupção 2010 o qual mostra que quase três quartos de 178 países analisados possuem índice de pontuação abaixo de cinco, numa escala de 10 (altamente limpo) a 0 (muito corrupto). Esses resultados indicam um problema sério de corrupção (Quadro 1), nessa pesquisa o Brasil aparece na posição 69, com escore de 3,7 pontos.

As empresas *benchmarking* de vários setores começam a definir um código de conduta para seus *players*, incluindo o item sobre corrupção. Essas regras que elas elaboraram e que potencializam as normas NRB ISO 9001 e NBR ISO 14000, com a norma SA 8000, sendo também o elemento potencializador de outras normas anteriores, foi objeto de estudo neste trabalho em que se teve como intuito avaliar o comportamento dessas empresas que aplicaram tal padrão normativo a fim de verificar se essa conduta ética interferiu em seus negócios. O nome das organizações e seu seguimento foram preservados.

RANK	COUNTRY	SCORE
1	Denmark	9.3
1	New Zealand	9.3
1	Singapore	9.3
4	Finland	9.2
4	Sweden	9.2
6	Canada	8.9
7	Netherlands	8.8
8	Australia	8.7
8	Switzerland	8.7
10	Norway	8.6
11	Iceland	8.5
11	Luxembourg	8.5
13	Hong Kong	8.4
14	Ireland	8.0
15	Austria	7.9
15	Germany	7.9
17	Barbados	7.8
17	Japan	7.8
19	Qatar	7.7
20	United Kingdom	7.6

Quadro 1: Resultado do índice de percepção de corrupção
Fonte: Transparência e Corrupção (2011).

2 Referencial teórico

No período considerado clássico da idade antiga, quando viveram os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles, a ética adquire grande valor. Após o momento pré-socrático, em que o interesse investigativo concentrou-se no mundo físico, na tentativa de compreenderem sua essência, os filósofos se voltaram para o ser e para os problemas sociais e morais.

A sociedade brasileira vive, na atualidade, uma redescoberta da ética. Há exigência de valores morais em todas as instâncias sociais, sejam elas científicas, políticas ou econômicas. Certamente, essa situação não se dá por acaso; basta observar que ela surge no mesmo momento em que a sociedade passa por uma grave crise de valores, identificada pelo senso comum como falta de decoro, de respeito pelos outros e de limites; e, pelos estudiosos, como dificuldade de os indivíduos internalizarem normas morais, respeito às leis e regras sociais (PASSOS, 2011).

Etimologicamente, as duas palavras moral e ética possuem origens distintas e significados idênticos. Moral vem do latim *mores e* quer dizer costume, conduta, modo de agir; enquanto ética vem do grego *ethos*, do mesmo modo, quer dizer costume, modo de agir.

Os valores morais dominantes não são decididos voluntariamente por sujeitos individuais; eles emergem da própria experiência do grupo humano, e vão-se cristalizando. Ao serem socializados, vão-se tornando consenso entre os membros da sociedade; os meios utilizados nesse processo de propagação e de legitimação dos valores que interessam são muitos, variados e eficazes. Percebe-se, pois, que tais valores se apoiam especialmente na família e na escola, mas contam com as instituições como um todo.

A ciência ética corresponde a um corpo de conhecimento que permite observar, descrever e explicar as ocorrências dos fatos morais: elabora conceitos, emite juízos de realidade, rastreia recorrências, identifica padrões e, com isso, capacita os estudiosos a antecipar eventos (SROUR, 2008).

Normalmente, o mundo de uma organização é permeado por conflitos, por choques entre interesses individuais e institucionais, de modo que a ética servirá para regular essas relações, colocando limites e parâmetros a serem seguidos. Essas orientações, segundo Passos (2011), também são responsáveis pela garantia da integridade dos indivíduos que vivem o dia a dia da empresa e da sua saúde mental. Elas possibilitam que eles tenham satisfação nas suas atribuições, fortaleçam o compromisso com a organização, renovem e pratiquem o poder criativo e produtivo que possuem, sejam solidários, tenham estímulo e, por fim, condições necessárias à manutenção da organização.

Atualmente, as pessoas concentram insistentemente o foco de sua atenção na questão da ganância e da desonestidade, corporificadas por situações como o tráfico de informações econômicas ligadas a corrupção e a falta de base conceitual da responsabilidade social. Mesmo com o crescimento do número de empresas cujos responsáveis demonstram interesse pela ética, ainda persistem alguns impasses, como, por exemplo, a resistência das pessoas em admitirem que suas atitudes sejam antiéticas na vida em geral e, por extensão, no mundo dos negócios, preferindo culpabilizar a empresa e os outros colegas pelas consequências de seus atos.

Tal situação impulsionou as organizações a pensarem em suas obrigações sociais desde os anos 70, mas começaram a ganhar visibilidade nos anos de 1990, por meio da responsabilidade social empresarial o que, para Duarte e Dias (1986, p. 66), significa uma transformação radical na concepção da empresa e de seu papel na sociedade sustentável. Assim, segundo Passos (2011) não basta uma organização ter uma ação responsável com um dos segmentos com quem lida, também não é socialmente responsável a empresa que age em um momento de uma forma correta e, em outro, de maneira inversa.

Para Srour (2008), a sustentabilidade corresponde ao fato de as empresas serem socialmente responsáveis, agirem de forma consequente em vista da própria perpetuidade e preservarem o meio ambiente, ao mesmo tempo pressupondo que elas sejam viáveis economicamente, justas socialmente e corretas ecologicamente.

Com os desafios da globalização, a ética nas relações internacionais é um campo fértil de estudos, e, segundo Arruda (2009), é "[…] o que apoia o relato de que a paz e a justiça deveriam presidir o relacionamento internacional. Quando a justiça é ferida ou a ordem é perturbada, surgem os conflitos entre as nações, e além da justiça é necessária a solidariedade."

3 Método de pesquisa

Cervo (2007) relata que não se inventa um método; ele depende, fundamentalmente, do objeto da pesquisa, e evidentemente, não substitui o talento ou a inteligência do cientista, pois tem também seus limites. O método científico quer descobrir a realidade dos fatos, e esses fatos querem ser descobertos, devendo, por sua vez, guiar o uso da metodologia. Entretanto, como já foi dito, o método é apenas um meio de acesso; só a inteligência e a reflexão descobrem o que os fatos e os fenômenos realmente são.

O pesquisador que não tiver a evidência como arrimo precisa sempre questionar a realidade. Dessa forma, o método científico aproveita a observação, a descrição, a comparação, a análise e a síntese, além dos processos mentais da dedução, comuns a todo

tipo de investigação, quer experimental, quer racional (NAGEL, 1969, p. 19).

Para a verificação dos objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e quantitativa, por meio do método de estudo de múltiplos casos.

De acordo com Yin (2003), o que justifica a utilização do método de estudo de múltiplos casos é o fato de ele preencher as condições exigidas para testar os objetivos propostos no trabalho. Já Severino (2007) relata que os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Segundo Eisenhardt (1989), o estudo de múltiplos casos é uma estratégia de pesquisa focada em compreender a dinâmica presente em cada cenário. Estudos de caso normalmente combinam métodos de coleta de dados, tais como arquivos, entrevistas, questionários e observações. As evidências podem ser qualitativas ou quantitativas, ou ambas. Yin (2003) afirma que, dessa maneira, é possível criar as condições adequadas para a compreensão, a contestação ou a confirmação da teoria, sendo um elemento-chave para estudos exploratórios.

Na fase exploratória, procurou-se levantar informações sobre o objeto do trabalho, delimitando, assim, um campo de estudo; e mapeando as condições de manifestação desse objeto, como descreve Severino (2007), permitiu-se o desenvolvimento de linhas convergentes por meio de um processo de triangulação de informações provenientes de diferentes fontes de dados (YIN, 2003).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foi o *check list* padrão para oito empresas como referência para as entrevistas. Verificou-se que algumas já possuíam um código de conduta; e outras estavam em fase de implementação para atender as exigências contratuais de seus principais *players*, em que a SA 8000 é um dos requisitos necessários.

Segundo Bogdan e Biklen (1992), a observação participante e a entrevista estruturada são os instrumentos mais comuns da pesquisa qualitativa e os que melhor apresentam suas características. Geralmente, quando a pesquisa é iniciada pela observação participante constitui "[…] uma poderosa técnica da metodologia qualitativa […]" (McCRACKEN, 1991, p. 7). A entrevista, por sua vez, "[…] provê acesso ao contexto do comportamento da pessoa e, desse modo, fornece […] um modo de compreender o significado desse comportamento" (SEIDMAN, 1991).

A análise qualitativa, por meio de entrevista estruturada e de observação participante, consiste nos seguintes questionamentos:

1) Existe um sistema de gestão de responsabilidade social estabelecido, documentado, implementado, mantido e melhorado continuamente?

2) Existe uma política de responsabilidade social ou de gestão que contemple o compromisso da empresa com a melhoria contínua, com os aspectos sociais e com o atendimento à legislação e normas trabalhistas, previdenciárias e fiscais?

3) A empresa possui um levantamento e avaliação dos aspectos e impactos sociais de suas atividades ou serviços que possam ser controlados por ela; e implementa medidas de controle apropriadas?

4) A avaliação de requisitos e assuntos de responsabilidade social é considerada em reuniões pela alta direção?

5) Existe um programa para contratação de portadores de deficiência física ou mental? (Nota: a lei é aplicável a empresas com mais de 100 funcionários).

6) A empresa não emprega menores de 16 anos, exceto na condição de aprendizes, a partir de 14 anos, e não emprega menores de 18 anos em atividades noturnas, perigosas ou insalubres?

7) O Fornecedor possui políticas e critérios básicos para evitar práticas de discriminação?

8) O Fornecedor possui diretrizes para contratação de subcontratados que considere requisitos legais e princípios de responsabilidade social?

9) O Fornecedor mantém algum programa de apoio social à comunidade?

Por meio da análise qualitativa foi possível constatar dados quantitativos a fim de facilitar a compreensão do objeto estudado. Sobre a pesquisa quantitativa permite-se a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente (DENZIN; LINCOLN, 2005; NEVES, 1996; HAYATI; KARAMI; SLEE, 2006).

4 Resultados

Com base na entrevista estruturada e observação participante, foi possível constatar, por meio da análise qualitativa, aspectos relevantes para o objeto de estudo. Assim, apresentar-se-ão nessa parte os resultados da pesquisa.

Inicialmente, descrever-se-á o perfil das oito empresas analisadas em que se aplicou, por meio de entrevista, o questionário estruturado. Somente uma delas está situada em Santa Catarina, as outras estão localizadas em São Paulo. O perfil por número de funcionários é mostrado no gráfico da Figura 1, a seguir:

Figura 1: Perfil das empresas por número de funcionários

A primeira pergunta visou identificar quais são as empresas que possuem um sistema estruturado de responsabilidade social. Como resultado, verificou-se que cinco empresas não têm implementação formal de um sistema de gestão e não priorizam ações de responsabilidade social. Quanto às demais três organizações que possuem um sistema de responsabilidade social, elas encontram-se na decisão estratégica de escolher continuar com os clientes que solicitam como requisito contratual as diretrizes de responsabilidade social ou investir em um sistema com os critérios de responsabilidade social incluído, vale lembrar que as empresas que solicitam códigos de conduta são bastante representativas no cenário empresarial brasileiro.

A Figura 2, demonstra que somente 38 % das empresas entrevistadas tinham um sistema implementado.

Figura 2: Resultado em porcentagem de empresas com e sem sistema de responsabilidade social implementado – primeira questão

O resultado da segunda pergunta (Figura 3) mostra que somente 25% das empresas possuem uma política de qualidade formalmente estruturada; e 75%, não possuíam tal política.

Figura 3: Resultado em porcentagem de empresas com e sem uma política de qualidade formalmente definidas – segunda questão

Na terceira questão (Figura 4), verificou-se que 75% das empresas não possuem nenhum levantamento de impactos sociais e nem uma sistemática de controle. Esses dados se apresentam coerentes com a primeira questão, em que a mesma proporção não possuía um sistema de gestão com foco em responsabilidade social.

Figura 4: Resultado em porcentagem das empresas que realizam e das que não realizam levantamento de impactos sociais – terceira questão

Os resultados obtidos referentes à quarta questão da pesquisa (Figura 5) demonstraram que em, suas reuniões de análise crítica, 63% das empresas não incluíram nenhum tópico de responsabilidade social; e 37% incluem sistemicamente esses dados em suas estratégias.

Na quinta questão (Figura 6), tem-se um aspecto da legislação (Lei n. 8.213/1991), sobre portadores de deficiências, somente uma das empresas não se enquadra na lei. Das organizações estudadas, três não atendiam à legislação em relação ao número adequado de funcionários portadores de condições especiais, alegando que em sua região não existiam profissionais que se enquadrassem no perfil necessário, como contatado após diversas tentativas junto às entidades locais; porém, as evidências demonstram que há portadores de deficiência capazes de trabalhar, mas as famílias parecem preferir manter seus filhos nessas condições

em uma "zona de conforto", isto é, em casa. Quanto as outras empresas, observou-se que quatro se enquadravam na lei.

Figura 5: Empresas que incluíram e as que não incluíram a responsabilidade social como pauta em suas reuniões estratégicas – quarta questão

Figura 6: Situação das empresas estudadas quanto ao atendimento da legislação para contratação de portadores de deficiências – quinta questão

Para a sexta questão, constatou-se que nenhuma das empresas possui trabalhadores com idade inferior a 16 anos.

Para a sétima questão (Figura 7), os resultados mostraram que 1 (uma) das empresas possuía uma política formal contra a discriminação; 5 (cinco) não apresentavam nenhuma, e 2 (duas) estavam em fase de implantação dessa política. Não foi evidenciada situação de discriminação em entrevista com os funcionários.

Quanto à oitava questão, de acordo com os dados apurados, 50% das empresas analisadas não possuíam, em sua política de contratação de serviços, a solicitação de requisitos sociais aos seus fornecedores.

Na Figura 8, conforme a nona questão demonstra-se que 3 (três) das empresas não possuíam fornecedores que investiam em algum tipo de atividade social e 5 (cinco) delas possuíam alguma ação social.

Figura 7: Situação das empresas estudadas quanto a possuírem ou não uma política formal para evitar práticas de discriminação – sétima questão

Figura 8: Investimento em responsabilidade social por parte dos Fornecedores das empresas analisadas – nona questão

5 Conclusões

De acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa, percebe-se o interesse das empresas em atender as demandas do cliente, mas está longe de ser efetivada uma prática da gerência voltada à responsabilidade social. É possível inferir que esses requisitos se apresentam somente para constar nas políticas contratuais e atender à legislação trabalhista, a fim de evitar problemas legais.

Entre as oito empresas entrevistadas, verificou-se que somente 37% delas investiram na inclusão de requisitos de responsabilidade social voluntariamente; as demais se sentem pressionadas por seus fornecedores, mas ainda não adotaram tais requisitos o que explica a falta de:

1. uma política de responsabilidade social em 75% das empresas;
2. inclusão de itens de responsabilidade social nas reuniões da direção para 63% das empresas;
3. um levantamento de impactos sociais e respectiva sistemática de controle em 75% das empresas;

4. uma sistemática de responsabilidade social em 38% empresas. Em relação à legislação, as empresas se utilizam de conhecimentos transferidos de outras organizações e do conhecimento de seus departamentos de RH (Recursos Humanos), DP (Departamento de Pessoal) e SSO (Saúde e Segurança Ocupacional);
5. profissionais com deficiência física para contratação, em atendimento da legislação, observada em 50% das empresas estudadas;
6. uma solicitação de requisitos sociais em sua política de contratação de fornecedores, verificada em 50% das empresas estudas.

Referências

ARRUDA, M. C. C.; WHITAKER, N. C.; RAMOS, J. M. R. *Fundamentos da ética empresarial e econômica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Qualitative research for education*: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

CABRAL, D. Uma realidade cada vez mais presente. *Revista Administrador Professional*, ano 34, n. 296, p. 29-29, fev. 2011.

CERVO, A. L. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DUARTE, G. D.; DIAS, J. M. A. M. *Responsabililidade social*: a empresa hoje. Rio de janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 522-550, 1989.

HAYATI, D.; KARAMI, E.; SLEE, B. Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty. *Social Indicators Research*, v. 75, p. 361-394, springer, 2006.

McCRACKEN, Grant. The long interview. 5th print. Newbury Park: Sage, 1991.

NAGEL, E. *Filosofia da ciência*. São Paulo: Cultrix, 1969.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

PALHARES. M. Quando a ética acompanha o lucro. *Revista Administrador Profissional*, ano 34, n. 299, p. 14-15, maio. 2011.

PASSOS. E. *Ética nas organizações*. 1. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

SEIDMAN, I. E. Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College/Columbia University Press, 1991.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SROUR, R. H. Ética empresarial. 3. ed. Revisada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

TRANSPARÊNCIA E CORRUPÇÃO/ TRANSPARENCYINTERNATIONAL. 1993. Disponível em: <http://www.transparency.org>. Acesso em: 20 ago. 2011.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2003.

8364

UMA ANÁLISE DE GESTÃO POR MEIO DA INFERÊNCIA BAYESIANA, *SURVEY* E MÚLTIPLOS CASOS

AN ANALYSIS OF MANAGEMENT BY BAYESIAN INFERENCE, SURVEY AND MULTIPLE CASES

Jadir P. dos Santos
Professor Doutor em Engenharia Mecânica – Uninove
jadir@uninove.br

Iris Bento da Silva
Professor Doutor em Engenharia Mecânica– Unicamp

Alex Pauble Junger
Professor Mestre em administração – Uninove

Resumo

As indústrias buscam cada vez mais aumentar a competitividade para atender às demandas de seus clientes e adotam diferentes estratégias com o objetivo de aumentar sua produtividade, focando, principalmente, aspectos produtivos e econômicos. Os procedimentos metodológicos utilizados neste artigo são de categoria exploratória e descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, método de múltiplos casos e observação participante com entrevistas estruturadas, observações ao ambiente estudado e análise de documentação. Os resultados mostram os principais aspectos coletados durante os múltiplos estudos de casos e o motivo pelo qual foi escolhida a inferência baysiana para tratar as informações dos protocolos recebidos, o que resultou em alguns dificultadores na implantação que gerou uma série de oportunidades para um *benchmarking*, que, quando usados para apoiar a implementação, aumentaram a sua probabilidade de sucesso, tornando a ISO realmente uma ferramenta de gestão. As pesquisas *survey* demonstraram, em sua maioria, que os resultados de implantação de um sistema de gestão foram ótimos em algumas perguntas isoladas, que evoluíram pouco. Os documentos demonstraram que agregaram pouco valor ao negócio.

Palavras-chave: Competitividade. ISO 9000. Múltiplos casos. Sistema de gestão. *Survey*.

Abstract

The industries are increasingly seeking to increase competitiveness to meet the demands of their customers and adopt different strategies in order to increase their productivity by focusing mainly economic and productive aspects. The methodological procedures used in this article are exploratory and descriptive categories, qualitative and quantitative method for multiple cases and heeding participant with structured interviews, observations and analysis to the environment in the documentation. The results show the main points collected during the multiple case studies and why we chose the Bayesian inference to process the information received from the protocols, which resulted in some difficulties in implementation that generated a lot of opportunities for benchmarking that when used to support the implementation, increased their likelihood of success actually making an ISO management tool. The Survey's have shown that mostly the results of implementing a management system were great in some individual questions, which have evolved little. The documents showed that added little value to the business.

Key words: Multiple cases. ISO 9000. Competitiveness. Management System. Survey.

1 Introdução

Diante do cenário global mutante e inconstante, as empresas vêm em busca de um modelo adequado de gestão que permita aos administradores entenderem melhor a dinâmica empresarial para melhorar o desempenho organizacional que, aliás, tem sido uma constante desde o início da globalização. Com o aprendizado organizacional e a gestão do conhecimento, surgiram questões importantes, tanto na teoria como na prática gerencial.

A velocidade com que indivíduos e organizações aprendem constitui-se uma vantagem competitiva para as empresas de maneira sustentável, uma vez que elas enfrentam pressões e crises constantes que, por diversas vezes, ainda nem foram analisadas, levando-as a modificar suas estratégias e a se ajustarem às oportunidades e ameaças ambientais que se transformam rapidamente, por meio de um processo contínuo de aprendizado e de sua cultura gerencial.

O objetivo e a importância desses modos de conversão são transformar o aprendizado individual em coletivo (NONAKA, TAKEUCHI, 1997). A diferença é que o aprendizado coletivo permite efetuar tarefas que não podem ser realizadas individualmente.

Com o Aprendizado Organizacional e a Gestão do Conhecimento, surgiram questões importantes, tanto na teoria como na prática gerencial.

Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo é verificar quais foram os ganhos que a qualidade (ISO 9000) trouxe para a gestão. Para tanto, realizou-se uma pesquisa *survey* com questionário estruturado em 72 empresas no setor metal-mecânico, concentradas no Rio Grande do Sul (17%) e em São Paulo (63%).

Em específico, utilizar-se-á o método bayesiano para análise comparativa entre os benefícios e impactos da implantação da ISO 9000, a qual foi feita em duas etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma análise descritiva que mostra graficamente os resultados para as 72 empresas da amostra, e na segunda, uma análise inferencial que expande os resultados observados na pesquisa.

2 Referências teóricas

Por que outro artigo de qualidade? A resposta seria o interesse em compreender o grande salto de maturidade que algumas empresas alcançam, em pequeno espaço de tempo. Um nível de maturidade que poucas atingiriam se esperassem somente alcançá-lo pela fé em que as coisas melhorariam. Há bem pouco tempo as organizações estavam totalmente despreparadas em relação à gestão de seu negócio; e, hoje em dia, discutem indicadores, melhoria de desempenho, planejamento de recursos, aprendendo com seus erros ao invés de repetilos. Dessa forma, discorrer sobre algo que apresenta resultados tão eficazes é de interesse para a sociedade, além disso, pouco se tem de concreto sobre os ganhos das certificações.

Se a qualidade é um tema tão discutido atualmente é "[…] justamente essa abundância e o apelo constante a revolucionar a arte da administração de empresas que me levou a tentar uma síntese e preparar um mapa de orientação que permita restituir o movimento sobre a qualidade" dentro da corrente de gestão tradicional da empresa, como relata Teboul (1991). Portanto, a qualidade como processo dinâmico possui um ajustamento contínuo, algo como "o preço" do progresso e a "eterna" vigilância.

Teboul (1991) e Costa (2003) relatam que "[…] o controle de qualidade nasceu da produção em massa de diferentes componentes de um produto e de sua montagem em linha, portanto da necessidade de fabricar peças padronizadas e intercambiáveis". Entretanto, a evolução industrial e a produção em massa levam a indústria a uma lógica monodimensional de divisão de trabalho e de produtividade.

As organizações visam aumentar a produção utilizando um número menor de pessoas, tornando os indivíduos responsáveis pelo que produzem. Relacionado a esse fato, nos anos de 1920, teve início o movimento da qualidade, conforme ilustrado na Figura 1 elaborada por um dos autores desta pesquisa – que ocorreu com o avanço da produção em massa –, que se caracterizava pela inspeção baseada em modelos padronizados e pelo uso de gabaritos e acessórios como referência. Frederick Taylor foi um dos mais expressivos autores dessa fase.

Figura 1: Evolução simplificada da Qualidade

Shewhart, citado por Costa (2003), ainda nos anos de 1920, é a referência científica utilizada para dar impulso a outros estudos; e suas técnicas são aplicadas até os dias atuais nas linhas de produção. Trata-se de técnicas de acompanhamento e avaliação da produção com base em conceitos estatísticos.

O pós-guerra voltado à recuperação econômica do Japão centrou-se, sobretudo, na qualidade dos produtos. Por isso, nos anos de 1950, houve uma fase chamada de "garantia de qualidade", ampliando o conceito restrito relacionado à estatística, passando a considerar os custos e o controle total da qualidade, a confiabilidade e o zero defeito. As implicações iam além da produção, chegando a afetar as questões gerenciais da organização. William Deming, Joseph Juran e Armand Feigenbaum foram autores muito influentes nessa fase.

W. Edwards Deming assinalou a necessidade de uma nova abordagem no sistema produtivo para reduzir atrasos, erros. Mesmo assim, em muitas organizações, o erro humano ainda representa mais da metade dos custos de produção. Da metade dos custos 85% resulta, em grande parte, de erros automáticos de execução, cujas causas permanecem inadequadamente entendidas e assinaladas em muitas organizações, relata Evans (2007).

Para Ferreira (2007), "a dicotomia do bom e do ruim" passou por ciclos distintos, dos quais vale ressaltar os mais recentes. Nos anos de 1970, deu-se início aos movimentos pela qualidade, capitaneados por alguns segmentos industriais mais avançados, tais como o automobilístico, eletroeletrônico, petroleiro e os incipientes militar e aeroespacial. Foram momentos nos quais algumas ferramentas, como controle estatístico do processo (CEP) e círculos de controle da qualidade (CCQ), ganharam destaque. Houve avanços e decepções, mas a consciência para a qualidade estava se formando de maneira inexorável.

Segundo Carpinetti e Míguel (2007), uma grande evolução ocorreu com o tempo. Por exemplo, em 1990 existiam apenas 18 certificados de 13 empresas no Brasil, em 25/3/2009 foram 9.765 certificados emitidos com padrão NBR ISO 9001:2000; e 26, com padrão NBR ISO 9001:2008 com informações disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade (INMETRO), ou seja, foi registrado um crescimento representativo.

Isso demonstra que um número cada vez maior de empresários passou a enfocar a qualidade como perspectiva gerencial, o que a tornou uma arma agressiva de concorrência, como relata Oliveira et al. (2006). Existiram vários fatores relevantes que potencializam a busca por um referencial normativo: a grande mortalidade das empresas no primeiro ano de vida, a falta de acesso a credito fácil, uma legislação que tributa de forma excessiva as empresas, segundo Paladini (2006).

Costa (2003) menciona que as normas ISO 9000 são baseadas no conceito de que certas características mínimas de um sistema de gestão de qualidade poderiam ser normalizadas, como benefícios mútuos com fornecedores e clientes, e se concentram em processo e não na qualidade do produto.

Os benefícios mais citados na literatura obtidos por empresas que aplicaram as normas ISO 9000 foram:

- aumento das oportunidades de mercado; os clientes passam a considerar a empresa mais eficaz e mais bem organizada;
- redução de custos;
- forte reputação aos olhos dos interessados;
- redução do desperdício (tempo e materiais);
- maior número de negócios por cumprir uma norma internacionalmente reconhecida e respeitada;
- condição de competir mais eficazmente para maior satisfação dos clientes;
- controle de uma melhor gestão, e
- maiores margens de lucro, vendas por empregado e um maior lucro por empregado do que a média da indústria.

Jansen (2008) cita Calingo et al. (1995) e Quazi e Padibjo (1998) que argumentam que as empresas enfrentam as seguintes barreiras na implantação da ISO:

- falta de apoio da alta gerência e comprometimento;
- empregados com resistência à mudança;
- incompreensão do sistema ISO 9000;
- restrições sobre os recursos (humanos, tempo e finanças);
- carência de formação e de educação dos funcionários, e
- benefícios incertos para obter a certificação.

Kim (1994), citado por Jansen (2008), afirma que existência de obstáculos que criam bloqueio para a certificação ISO 9000:

- interpretação errada dos requisitos da norma ISO 9000;
- documentação excessiva de controle, e
- subestimação de esforços e recursos necessários à certificação.

3 Método de pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados neste artigo são de categoria exploratória e descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, método de múltiplos casos e observação participante com entrevista semiestruturada. Gil (2002) relata que a categoria da pesquisa exploratória se desenvolve por: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas estruturada com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise dos resultados.

Neste estudo, aplicou-se um pré-teste em três empresas, iniciando o tipo de pesquisa quantitativa; e realizou-se sua classificação pelo método descritivo, por meio de pesquisa *survey-research ou survey*, com o envio de 890 questionários no setor metal-mecânico, resultando em 72 respostas tratadas pelo método bayesiano, que não depende do tamanho da amostra para uma análise quantitativa (PAULINO et al., 2003), o resumo desse tipo de pesquisa é mostrado no Quadro 1.

Tipo de pesquisa	Quantitativa
Classificação geral	Pesquisa descritiva
Classificação quanto à tecnologia	*Survey*

Quadro 1: Resumo da pesquisa baysiana

A aplicou-se um questionário em cinco estudos de casos em empresas distribuídas em dois setores, a saber: três no setor metal-mecânico, e dois, no de autopeças. Destaque-se que o nome das organizações foi mantido em sigilo. O resumo do tipo de pesquisa é apresentado no Quadro 2.

Tipo de pesquisa	Exploratória
Classificação geral	Pesquisa qualitativa
Classificação quanto à tecnologia	Múltiplos estudos de caso, com observação *in loco* e entrevista não estruturada

Quadro 2: Resumo da metodologia para múltiplos estudos de caso

A síntese desse desenvolvimento da pesquisa está apresentada na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Estrutura da pesquisa

De acordo com Yin (2003), o que justifica a utilização do método de estudo de casos múltiplos é o fato de preencher as condições exigidas para testar os objetivos propostos no trabalho. Segundo Eisenhardt (1989), o estudo de casos múltiplos é uma estratégia de pesquisa focada em compreender a dinâmica presente no cenário. Estudos de caso normalmente combinam métodos de coleta de dados, tais como arquivos, entrevistas, questionários e observações. As evidências podem ser qualitativas ou quantitativas, ou ambas. Yin (2003) afirma que, dessa maneira, é possível criar as condições adequadas para a compreensão, a contestação ou a confirmação da teoria, sendo um elemento-chave para estudos exploratórios.

De acordo com Bogdan e Biklen (1992), a observação participante e a entrevista e/ou questionário estruturado são os instrumentos mais comuns da pesquisa qualitativa e que melhor apresentam suas características. Geralmente, quando a pesquisa é iniciada pela observação participante constitui "[…] uma poderosa técnica da metodologia qualitativa […]" (McCRACKEN, 1991, p. 7). A entrevista, por sua vez, "[…] provê acesso ao contexto do comportamento da pessoa e, desse modo, fornece […] um modo de compreender o significado desse comportamento" (SEIDMAN, 1991).

O questionário foi estruturado em perguntas informativas e comparativas, a técnica estatística usada para o tratamento dessas respostas foi a inferência, que tem por objetivo fazer afirmações a partir de um conjunto de valores representativo (amostra) sobre um universo. O método bayesiano possibilitou a análise comparativa entre os benefícios e impactos da implantação das versões 1994 e 2008, sendo feita em duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se uma análise descritiva que mostra graficamente os resultados para as 72 empresas da amostra. Na segunda, foi feita uma análise inferencial, que expande os resultados observados na pesquisa, utilizando-se a análise de dados categorizados bayesiana (PEREIRA; VIANA, 1982).

4 Resultados da pesquisa

Os resultados mostram os principais aspectos coletados durante os múltiplos estudos de casos e o motivo pelo qual foi escolhida a inferência baysiana para tratar as informações dos protocolos recebidos, o que resultou em alguns dificultadores na implementação – gerando uma série de oportunidades para um *benchmarking* – que, quando usados para apoiar a implementação, aumentaram a sua probabilidade de sucesso, tornando a ISO realmente uma ferramenta de gestão.

4.1 Resultados da pesquisa *survey*

As empresas analisadas nas pesquisas *survey* relataram que a implantação de um sistema de gestão lhes trouxe benefícios em diversas áreas, destacando-se o auxílio do planejamento de produção.

Os investimentos em competências trouxeram bons resultados para essas organizações. Com a aplicação dos princípios da qualidade, elas atingiram um

nível de maturidade de gestão, mais estável e em constante melhoria com o auxílio do ciclo PDCA. A prática de reuniões de análise crítica permitiu melhor mapeamento do desempenho financeiro, produtividade e percepção do cliente. Tudo isso resultou em diminuição das reclamações, dos custos, do *lead time* do processo, redução no sistema de abastecimento de produção e na quantidade de documentos; e aumento do faturamento, do número de clientes ativos, da produtividade e otimização de desempenho dos equipamentos. Isso, sem dúvida, ocorreu por influência das auditorias internas que auxiliaram no gerenciamento dos riscos do negócio, na procura de melhora de sua excelência.

O tratamento estatístico dos 72 questionários mostrou que se pode afirmar em relação à implantação da norma ISO 9000 os itens que apareceram em maior número de respostas positivas em relação aos seguintes tópicos:

- Todos os princípios da qualidade foram mais claramente evidenciados na ISO versão 2000;
- As reuniões de análises críticas trouxeram benefícios para a empresa;
- Melhor resultado financeiro;
- Aumento de produtividade;
- Aumento de clientes;
- Economia de MP;
- Melhoria contínua do sistema da qualidade por meio do enfoque PDCA, desenvolvimento do foco no cliente e consequente melhoria da sua satisfação;
- Maior estabilidade do sistema da qualidade;
- Maior participação da alta administração e melhoria do planejamento empresarial;
- Simplificação do sistema da qualidade como consequência da revisão de documentos e procedimentos;
- Diminuição dos defeitos e das reclamações;
- Melhoria dos benefícios como resultado da repercussão do foco nos processos da qualidade, nos custos e abastecimento;
- Em suas ações corretivas o item que teve maior reincidência foi a não execução das atividades conforme rotina estabelecida;
- Redução de não conformidades durante o ciclo de certificação ISO 9001:2000;
- O faturamento aumentou durante a certificação após a ISO 9001:2000;
- Os números de clientes ativos aumentaram durante a certificação;
- Os números de ações preventivas aumentaram;
- Os objetivos da empresa apresentaram ser mais adequados à política;
- A política da qualidade estimulou o comportamento para melhoria contínua e foco no cliente;
- A empresa faz planejamento de recursos para melhorar o SGQ;
- Os resultados do SGQ são divulgados por toda a empresa;
- Os resultados das análises críticas trouxeram algum resultado para a empresa;
- A política da Qualidade é conhecida por todos na empresa;
- O SGQ teve alguma melhoria em relação à redução de *lead time* de produção e aumento de produtividade;
- O SGQ teve alguma melhoria em relação aos custos operacionais reduzidos;
- O SGQ teve alguma melhoria em relação à redução de entregas atrasadas;
- O SGQ teve alguma melhoria em relação à redução no tempo de atendimento ao cliente;
- O SGQ teve alguma melhoria em relação à identificação de ameaças ocultas de segurança do trabalho;
- O SGQ teve alguma melhoria em relação à maior otimização da *performance* dos equipamentos;
- O SGQ teve alguma melhoria em relação aos clientes perceber a diferença entre sua empresa certificada e os concorrentes não certificados;
- Diretrizes do negócio (acreditam que esse documento agregou valor ao seu negócio);
- Procedimentos exigidos pela NBR ISO 9000 (acreditam que tal documento agregou valor ao seu negócio);
- A implantação da ISO 9000, em sua empresa teve vantagem ou benefício com seus fornecedores;
- O sistema de medição e monitoramento do processo produtivo demonstrou eficácia em seu SGQ;
- O sistema de Gestão da Qualidade desenhado para sua empresa demonstrou melhoria contínua de forma constante;
- As auditorias internas auxiliaram melhor no Gerenciamento de Risco (*Risck management*) de seu negócio.

Para Pereira e Viana (1982), a vantagem do uso da inferência bayesiana em relação à análise clássica de dados é que não há aproximação assintótica para as estatísticas dos testes, ou seja, não há restrições em relação ao tamanho da amostra. Outra vantagem do uso da inferência bayesiana é que as comparações das hipó-

teses de interesse são feitas com base em medidas de probabilidade a elas associadas, não sendo necessária a criação de outras medidas de incerteza, diferentes da medida de probabilidade para a tomada de decisão (por exemplo, nível de significância, Valor-P). Para a tomada de decisão, optou-se por considerar uma escala proposta por Jeffreys (ver Marin e Robert, 2006), como se percebe na Tabela 1.

Tabela 1: Tomada de decisão

Log_{10}(FB)	Evidência
0 - 0,5	Fraca
0,5 - 1	Substancial
1 - 2	Forte
> 2	Decisiva

Fonte: Marin e Robert (2006).

4.2 Resultados dos múltiplos estudos de casos

Como resultado dos estudos de casos, destacam-se, como boas práticas em busca da excelência nas empresas aqui estudadas, os seguintes fatores:

- Criação de orçamento;
- Gerenciamento das competências com base em suas descrições de cargos e treinamentos constantes em atributos técnicos e comportamentais;
- Mapeamento dos concorrentes (*players*);
- Investimento em equipes multifuncionais;
- Aumento da equipe de auditores atuando continuamente nos processos;
- Prática de reuniões constantes nos níveis de *staff*; e envolvimento da direção nessas reuniões, fortalecendo a visão de futuro do negócio e alinhando suas ações no foco do negócio, por sua perseverança;
- Incorporar em seu SGQ as ferramentas que aparecerem no mercado;
- Desenvolver indicadores alinhados às estratégias do negócio com acompanhamento constante;
- Manter sua funcionalidade interna competitiva através da ferramenta *Total Productive Maintenance* (TPM) que deve ter como auxílio à competitividade, investimentos em infraestutura e inovações constantemente sem criar divisões na unidade.
- Incluir em seu Planejamento, Programa e Controle de Produção (PPCP) os requisitos declarados e não declarados do cliente, deixando de ter uma visão somente ativista e incorporar em sua comunicação com os *stakeholders* práticas eletrônicas (EDI – *Electronic Data Interchange*, *e-mail*);
- Incorporar em sua gestão de projetos ferramentas, tais como *Design Analysis Failure Mode Effects* (DFMEA), Processo de Aprovação de Peças de Produção (PPAP), *kaizens;*
- Procurar formas de estímulos dos colaboradores, tais como pesquisa de clima, (PPR) Programa de Participação nos Resultados, *kaizens* e projeto A3, treinamentos e palestras.

5 Conclusões

As pesquisas *survey* demonstraram em sua maioria que os resultados de implantação de um sistema de gestão foram ótimos em algumas perguntas isoladas, que evoluíram pouco. Os documentos mostraram que agregaram pouco valor ao negócio. Entre os princípios da qualidade, o item mais evidenciado foi a melhoria contínua e, ao contrário do que se esperava, o menos evidenciado foi o envolvimento das pessoas, demonstrando que este último faz parte do conjunto de fatores que dificultaram a implementação, impedindo um aumento no nível de excelência de gestão. Podem contribuir para esse quadro:

- Falta de pessoal e consequente acúmulo de funções e atividades;
- Mudanças de cultura para monitoramento de processo;
- Cultura informal prevalecendo sobre a formal;
- Falta de tempo para as auditorias e controles;
- Falta de motivação dos envolvidos;
- Falta de conhecimento técnico dos envolvidos;
- Demora no aparecimento dos resultados;
- Excesso de documentos a serem mantidos atualizados;
- Pouco envolvimento da administração da empresa;
- Tamanho, complexidade e velocidade das operações;
- Custos referentes à qualidade elevados e de difícil controle;
- Falta de recursos necessários.

Nos múltiplos estudos de casos, identificaram-se, como boas práticas para o alcance da excelência de gestão, as seguintes situações:

- Definição das competências (Educação, Habilidade, Experiência e Treinamento) dos funcionários e avaliação constante de seu

desempenho para potencializar os resultados da equipe;

- Planejamento financeiro para receitas e investimentos ajustados continuamente;
- Definição de indicadores e metas adequados à estratégia de negócio e monitoramento constante desses indicadores/metas com aplicação de sistemática para tomada de ação, quando eles não atingirem os resultados esperados;
- Busca de uma cultura de inovação para aumento de sua competitividade no mercado e manutenção de seus clientes;
- Definição de fatores motivacionais para os funcionários, tais como PLR e distribuição de cotas acionárias;
- Execução de auditorias constantes com objetivo da manutenção do estado-da-arte e busca de melhorias dos processos;
- Aplicação do conceito de equipe multifuncional para organização de projetos;
- Definição de estratégias para redução de custos, não-conformidades, reclamações, tempos de processos, fornecedores inadequados.
- As empresas procuram minimizar esses dificultadores, investindo em metodologia de gestão financeira (orçamento), levantamento de competências dos funcionários, ação para corrigir lacunas existentes, ajustando uma sistemática de definição e controle por meio de reuniões, criando um ambiente com características motivadoras para aperfeiçoar o potencial dos funcionários e investir em auditorias internas.

Ao sintetizar os resultados dos múltiplos casos tem-se:

Empresa A: a definição do sistema *Key Process Indicator* (KPI) auxilia a empresa em um monitoramento sistêmico dos seus gestores. Com a redução de seu quadro de funcionários, passou a intensificar a gestão por competências com foco em ação no cliente e não no processo, possibilitando um sistema híbrido de SGQ e *Lean Manufacturing,* tornando o SGQ mais robusto com a aplicação paralela do SMED e o desenvolvimento do *Operation System*. Com o uso dessas ferramentas e sistemas de comunicação eletrônica com análise de problemas e métodos científicos, o cliente passa a perceber o SGQ como diferencial de negócio.

Empresa B: a empresa tem bons resultados utilizando a sua sistemática de avaliação dos profissionais como ferramenta motivadora em conjunto com treinamentos para desenvolver competências múltiplas. As ameaças à mudança cultural fizeram com que a empresa desenvolvesse uma linguagem adequada para um processo de adaptação. Para auxiliar esse processo de mudança, investiu em qualificação de fornecedores, uma vez que eles poderiam impedir o crescimento desejado, caso não acompanhassem a evolução. Isso ajudou a fidelizar seus clientes com soluções inovadoras, aumento de sua excelência interna e novas certificações.

Empresa C: a organização realiza reuniões mensais para alinhar seu planejamento; anualmente realiza o seu Diálogo de Desenvolvimento quando se avaliam as competências dos funcionários, possibilitando-lhes uma futura promoção e, assim, causando-lhes um fator competitivo e motivador. Investiu na equipe de auditores, aumentando sua capacidade de monitoramento do processo e facilitando a mudança de cultura em todos os processos. A empresa, junto ao cenário, tem-se mostrado competitiva, em virtude da sua visão de inovação e conhecimento em todos os seus setores, resultados esses que são acompanhados constantemente por meio de seu desdobramento de objetivos.

Empresa D: utiliza o sistema de gestão para controlar os custos adicionais, usando diversas ferramentas, tais como BCG, Ferramenta A3, avaliação de competência, gerenciamento de competência, busca de inovação e conhecimento pelo constante desenvolvimento de patentes e seu *mindset* (Pensamento) da qualidade. Essas ações tiveram resultados na redução de sucatas, melhoria na capabilidade do processo e nos seis *sigmas*.

Empresa E: o sistema de gestão da qualidade tem ajudado a aumentar sua exportação e redução de custos dos processos. Por meio de sua sistemática, com foco nas quatro perspectivas, a saber: pessoas, qualidade, velocidade e custo, a empresa busca a excelência de gestão, realizando o gerenciamento das competências pela atualização de descrição de cargos e forte treinamento durante as três primeiras semanas com todos os funcionários. Na qualidade, velocidade e custo à empresa têm conseguido reduzir suas ameaças ocultas usando as seguintes ferramentas: *Poka Yoke*[1], DFMEA[2], *Niosh*[3] e avaliação de *layouts*, quando se juntam esses fatores tem-se como resultante um ambiente em que todos os indivíduos possam compartilhar informações, tornando um processo mais ágil, transparente e com custos controlados.

A qualidade do processo exige um esforço para a melhoria contínua de foco no cliente e procedimentos operacionais, principalmente porque "Qualidade é uma jornada, não um destino". Percebe-se, assim, que

1 Poka-yoke (pronuncia-se pocá-ioquê) é um dispositivo à prova de erros destinado a evitar a ocorrência de defeitos em processos de fabricação e/ou na utilização de produtos.

2 É a aplicação da Modo de Falha e Análise de Efeitos método desenvolvido na concepção do produto.

3 Foi criado para ajudar a garantir condições seguras e saudáveis de trabalho, fornecendo a pesquisa, informação, educação e formação no domínio da segurança e saúde ocupacional. NIOSH fornecedor nacional e líder mundial para prevenir doenças relacionadas ao trabalho, lesões, incapacidades e morte pelo recolhimento de informação, realização de pesquisas científicas, e traduzir o conhecimento adquirido em produtos e serviços.

na maioria das organizações estudadas, o planejamento estratégico ocorreu em níveis mais elevados. E, somente dessa forma, a missão e os objetivos mensuráveis são compartilhados por todos na empresa e podem ser alinhados com a missão e objetivos da organização.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Qualitative research for education*: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

CARPINETTI, L. C. R.; MÍGUEL, P. A. C.; GEROLANO, M. C. *Gestão da qualidade ISO 9001:2000*: princípios e requisitos. São Paulo: Atlas, 2007.

COSTA, A. C. *A contribuição efetiva dos sistemas de gestão da qualidade (NBR ISO 9001/2000)*. 2003. 171 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, 1989. p. 522-550.

EVANS, J. M. Procurar por problemas. *Revista Banas Qualidade*. São Paulo: Epse, abr., 2007.

FERREIRA, G. *FIAT LUX faça-se a Lux.* Revista Banas Qualidade. São Paulo: Epse, abr. 2007.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JANSEN, J. *ISO 9000*: motivations and challenges do they relate?. Netherlands: University of Twenty, Nov. 2008.

MARIN, J. M.; ROBERT, C. *Bayesian core*: a practical approach to computational bayesian statistics. New York: Springer, 2006.

McCRACKEN, Grant. *The long interview*. 5. ed. Newbury Park: Sage, 1991.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Japonesas geram a dinâmica da inovação.* 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.

OLIVEIRA, S. B. de. *Gestão por processos*: fundamentos, técnicas e modelos de implementação. Foco no sistema de gestão da qualidade com base na NBR ISO 90001:2000. Rio de janeiro: Qualitymark, 2006.

PALADINI, E. P. *Gestão da qualidade*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PAULINO, C. D.; TURKMAN, M. A. A.; MURTEIRA, B. *Estatística bayesiana.* Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PEREIRA, C. A. B.; VIANA, M. A. G. *Elementos de inferência bayesiana*. 5º Simpósio Nacional de probabilidade e estatística, 1982.

SEIDMAN, I. E. *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College/Columbia University Press, 1991.

TEBOUL, J. *Gerenciando a dinâmica da qualidade.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2003.

7987

A LEITURA E AÇÃO COMUNICATIVA NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

READING AND EDUCATIONAL COMMUNICATIVE ACTION PERSPECTIVE

Dr. Sandro Luís da Silva
UNINOVE/SP
vitha75@gmail.com

Dra. Cirlei Izabel da Silva Paiva
PUC/SP
ciluvictor@ig.com.br

Resumo

A comunicação, sem dúvida, caracteriza-se no dia a dia das pessoas por uma série de processos que levam à troca de mensagens. Essa comunicação também se faz presente no cotidiano escolar, buscando, pela interação entre os pares, a construção do conhecimento, a troca de experiências. Constitui-se em um elemento vital na interação entre os pares. Tendo em vista essas considerações, esse texto objetiva socializar uma reflexão sobre a leitura e a ação comunicativa na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, em especial nas atividades com a leitura. Entendida como uma prática social, a leitura constitui-se em uma importante estratégia capaz de desenvolver a habilidade de interagir com o mundo e com si mesmo, fazendo com que o ser humano consiga encontrar o *ethos*, a subjetividade diante do Outro. A partir dos conceitos de Habermas (2002) quanto à ação comunicativa e de Smith (2003) quanto à leitura, e valendo-se de Tomasello (2003) no tocante à construção do conhecimento, é possível inferir que a prática da leitura na sala de aula constitui-se em um importante elemento que conduz o aluno à leitura de mundo e à interação social.

Palavras-chave: Ação comunicativa. Conhecimento. Leitura.

Abstract

The communication undoubtedly characterized the daily lives of people through a series of processes that lead to the exchange of messages. This communication is also present in the school routine/ school daily life, looking for interaction among peers, the construction of knowledge, exchange of experiences. It constitutes a vital element in the interaction between couples. Given these considerations, this article seeks to socialize a reflection on the reading and communicative action in the practice of the Portuguese teacher, particularly in the reading activities. Understood as a social practice, reading is an important strategy that leads one to develop the ability to interact with the world and with themselves, causing the man the possibility to find the ethos and the subjectivity on the other. The concepts of Habermas (2002) related to communicative action and Smith (2003) about reading, and taking advantage of Tomasello (2003) regarding the construction of knowledge, we can infer that the practice of reading in the classroom constitutes an important element that leads the student to reading the world and to social interaction.

Key words: Communicative action. Knowledge. Reading.

1 Introdução

Esse texto tem por objetivo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, focando a leitura como uma prática educativa, por meio da qual o indivíduo constroi conhecimento e promove uma interação comunicativa. Esse estudo será pautado nos estudos de Tomasello (2003), em relação à aquisição do conhecimento diante de textos escritos. Pautar-se-á, ainda, nos diferentes gêneros, numa perspectiva sociointeracionista, conforme os estudos de Bronckat (1999). Quanto à leitura, numa abordagem social e cognitiva, esse estudo volta-se para Smith (2003) e Kleiman (2007), e com Orlandi (2004) no tocante à discursividade. Ainda será considerada a teoria da ação comunicativa de Habermas (2002), para evidenciar a importância da leitura como forma do leitor interagir com a realidade em que está inserido. Busca-se refletir sobre a importância de ler com objetivos (pré)estabelecidos, cuja intenção é a apreensão de diferentes visões e discursos a partir da leitura de um texto.

Estamos certos de que um dos grandes desafios que a escola tem hoje, principalmente, quando o ser humano se depara com uma infinidade de informações, é preparar seu aluno para se tornar um leitor crítico, capaz de ler os diferentes gêneros textuais, para que a leitura (de texto e, consequentemente, de mundo) seja refletida no seu cotidiano, tornando, assim, a leitura, de fato, significativa para os sujeitos nela envolvidos.

Entendendo a leitura como uma prática social, é imprescindível que ela seja tomada como uma forma de o ser humano interagir no/com o mundo em que está inserido, fazendo-se um sujeito ativo, reflexivo, pensante.

No processo de ensino-aprendizagem, é preciso que a leitura ocorra de maneira processual, considerando cada etapa do desenvolvimento cognitivo do aluno, respeitando seus limites, seu conhecimento prévio, seu conhecimento linguístico, enfim, o *ethos*[1].

Há de se observar que o mundo escolar constitui-se em uma rede de relações resultantes da interação entre realidade e sujeito, intermediada pela linguagem. É nesse universo que o homem interage com os seus pares visando à construção de conhecimento. Nesse espaço, é preciso proporcionar ao ser humano a oportunidade de vislumbrar a transformação de si mesmo e do mundo. A transposição para a realidade escolar das práticas sociais de leitura faz-se cada vez mais necessária, uma vez que nela há uma congruência de interesses, sobretudo no que diz respeito à aproximação entre sala de aula e realidade. Não é possível pensar na atividade de leitura como algo isolado da sociedade e da cultura da qual o aluno/leitor faz parte.

A escola caracteriza-se como um espaço cujo objetivo é oferecer ao educando condições para que produza um discurso crítico e, nesse sentido, o trabalho com a leitura assume um valor imprescindível. Vale lembrar que o espaço educativo é um lugar democrático e heterogêneo, no qual a opinião pública esclarecida se torna uma quimera, ou seja, o poder impõe-se, embora seja por ele próprio pluralizado. É o lugar de socialização de conhecimento prévio e construção de conhecimento na interação com os pares.

Na escola, ocorre o (des)encontro entre diferentes sujeitos, o que confirma a diferença como elo que os leva ao relacionamento. Relacionar-se pela diferença quer dizer afirmar o Outro. Afirmar o Outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do "eu" passa pelo reconhecimento do que é diverso.

Pactuando com Molina (1992), acreditamos que a escola tem o papel de oferecer alternativas de ação social ao aluno, para que ele possa utilizar adequadamente, no seu cotidiano, diferentes linguagens, de acordo com as exigências de cada situação comunicativa.

Nesse sentido, podemos recorrer a Habermas, filósofo alemão, que procurou recuperar, de uma forma consistente, o vínculo supostamente perdido entre teoria e prática, estreitamente relacionado aos conceitos afins de situação de discurso ideal e de esfera pública democrática.

O filósofo da Escola de Frankfurt defende a ideia de que é preciso oferecer uma norma – formal e performativa – por meio da qual se torne possível julgar e avaliar o poder e o privilégio no que diz respeito ao debate público e à formação da opinião pública. Uma forma de levar o cidadão à criticidade, para que ele não seja manipulado pelo discurso do outro, é a habilidade de leitura. E dessa responsabilidade, a instituição escolar não pode se omitir. Por meio da leitura da realidade é possível que o homem construa seu próprio discurso a partir das diferentes vozes com que se depara no cotidiano e, (in)diretamente se reflete em seu discurso e em sua ação. Isso nos remete à ideia de Tomasello (2003), quando ele afirma que assim como os artefatos culturais, os seres humanos acumulam modificações ao longo do tempo – é a chamada evolução cumulativa. O processo de ensino-aprendizagem da leitura passou (e continua passando) por modificações evolutivas e que precisam ser observadas pelo homem, e, no caso desse artigo, pelo professor (independentemente de sua área de conhecimento), numa perspectiva mais crítica e consciente, a fim de que se (re)pense em estratégias adequadas para o trabalho com a leitura na sala de aula.

1 Nos limites desse trabalho, *ethos* é entendido pela concepção dada por Maingueneau, ou seja, como um modo operacional de conduzir a análise de um discurso, uma vez que o "[...] simples fato de que um texto pertence a um gênero de discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas em matéria de *ethos*" (MAINGUENEAU, 2005, p. 71).

2 A leitura, a ação comunicativa e a aquisição do conhecimento

Tomasello (2003) evidencia que, na perspectiva cognitivista, a linguagem é concebida como uma forma de representação. De acordo com o autor, a criança adquire a linguagem fazendo associações entre palavras e conceitos já formados. Na perspectiva de Tomasello, o ser humano vem "equipado" com a capacidade de ser sensível e responsivo às emoções de outros seres, o que lhe permite engajar-se em interações sociais e afetivas, que serão a base de seu desenvolvimento. Há de se considerar que a linguagem exerce um poder sobre o homem; o de nomear/criar/transformar o universo real e possibilitar a troca de experiências, ou seja, permitir a interação social entre os seres humanos. Fiorin (2003, p. 32), ao se referir à visão de mundo que o ser humano demonstra nas suas relações cotidianas, afirma: "[…] como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem".

Para que o homem construa a comunicação intencional, é necessário que ele desenvolva a capacidade de intencionalidade, entendida, nos limites desse trabalho, como coordenação entre meios e fim. Poderíamos, nessa perspecriva, nos remeter à teoria de Chomsky, segundo a qual, a linguagem é a capacidade inata e específica do ser humano, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana.

É incontestável que a cultura produzida pelo homem é seu grande diferencial em relação a outros seres. A transição cultural ou social funciona em escalas de tempo bem maiores do que a evolução orgânica. Essa transmissão seria um processo evolucionário que permite aos organismos pouparem energia na exploração do conhecimento e habilidades já existentes nos coespecíficos. Tomasello (2003) propõe a hipótese de que o imenso número de habilidades cognitivas e produtos manifestados pelos homens são modos de transmissão cultural específicos da espécie.

A leitura, tão discutida pelos estudiosos da linguagem, nesse texto, assume a concepção de prática social, capaz de levar o leitor a vislumbrar diferentes perspectivas para si e para o mundo; por meio dela, ele é capaz de interagir com sua realidade, fazendo-se não só presente em seu *habitus*, como também se mostrando crítico em relação a ela. Aponta Kleiman (2007) que a leitura caracteriza-se como um processo de transição do cognitivo para o social, constituindo-se, assim, em um meio pelo qual se transmite e se adquire cultura. Sem dúvida, o ato de ler leva o indivíduo ao encontro do mundo e de si mesmo.

E, para que isso aconteça de fato no espaço da sala de aula, o professor há de trabalhar com os diferentes gêneros textuais, que, na perspectiva de Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), "[…] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.". Acreditamos que, na verdade, por meio dos diferentes gêneros textuais é que ocorre, de fato, a interação entre os indivíduos. Basta olharmos a variedade textual que faz parte do cotidiano do ser humano, seja um email, uma carta, uma bula de remédio, uma receita médica, um bilhete de ônibus, enfim, gêneros que levam o homem a interagir com seus pares.

Em relação à prática da leitura, seja dentro ou fora dos limites da escola, e os diferentes gêneros textuais, podemos recorrer, ainda, a Marcuschi, para o qual "[…] os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas" (2004, p. 29). O autor lembra Bakhtin, "[…] que dizia que os gêneros eram tipos 'relativamente estáveis' de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana" (p. 29).

Tendo em vista a variedade de gêneros textuais que permeiam o dia a dia do homem, como apontamos anteriormente, o ato de ler precisa ser compreendido como um meio capaz de levar o leitor a vislumbrar efeitos de sentido, uma vez que não é só quem escreve que dá sentido ao texto; quem lê também dá significação ao texto, de acordo com seu contexto.

Na medida em que consideramos o gênero textual como forma de interação, é possível conceber a leitura de textos como uma prática interdisciplinar, uma vez que se caracteriza como um fio condutor nas interações sociais. A interdisciplinaridade precisa ser vista como uma atitude do ser humano, para que tenha um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. A prática de leitura, vista como uma intervenção social, fruto de uma concepção e práxis interdisciplinar, leva o ser humano à produção do conhecimento, promovendo uma articulação entre o conhecimento prévio e a realidade em que ele está inserido e, por isso, abre-se um espaço de complementação entre diferentes áreas do saber, seja ela empírica, seja ele científica.

Nesse sentido, estamos tratando de leitura não só como prática social, mas também como uma prática de intervenção que se concretiza por meio da convergência dos vários conhecimentos que se pode apreender de um texto. Rodrigues (1998, p. 156) afirma a respeito da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, favorecendo o alargamento e a flexibilização no âmbito do conhecimento, pode significar uma instigante disposição para os horizontes do saber. (…) Penso a interdisciplinaridade, inicialmente, como postura profissional que permite se por a transitar o "espaço da diferença" com sentido de busca, de desenvolvimento da pluralidade de ângulos que um determinado objeto investigado é capaz de proporcionar, que uma determinada rea-

lidade é capaz de gerar, que diferentes formas de abordar o real podem trazer.

A partir da leitura, o ser humano se vê no mundo e vê o mundo. Dessa forma, não há como negá-la como prática discursiva. De acordo com Orlandi (2004, p. 18),

A noção de discurso é uma noção fundadora e a questão do sentido, fundamental para esta perspectiva, é uma questão aberta. Para tratá-la é preciso considerar a ordem da língua, sua materialidade na relação (que, nesse caso, não é mera extensão) com a materialidade histórica, já que, para que haja sentido, é preciso que a língua se inscreva na história. A discursividade é justamente defendida por esse fato, por essa inscrição.

Segundo a autora, os aspectos histórico-ideológicos são determinantes para a produção de sentidos do discurso pelos sujeitos. Nessa mesma linha de raciocínio, Tomasello (2003) afirma que existem três tipos básicos de aprendizagem cultural: imitação, instrução e colaboração. Essas aprendizagens tornam-se possíveis em razão da forma exclusivamente humana da cognição social de compreender os coespecíficos como seres iguais a eles, com muitas vidas muitas e intenções iguais às dele. Com isso, o ser humano aprende "do" e "com" o outro, ou seja, por meio da interação. Tal compreensão dos outros como seres intencionais, assim como de si mesmo, é crucial para a aprendizagem cultural humana, porque os artefatos são a prática social. Tomasello (2003) chama a atenção para o fato de que os três tipos de aprendizagem constituem estratégias diferentes, sem que seja conotada superioridade de um em relação a outro. Ao afirmar que o ser humano é capaz de acumular as mudanças das tradições e artefatos ao longo do tempo, o autor mostra que ocorre uma aglutinação entre a invenção criativa individual e a transmissão social acumulada.

Levando em consideração que a sala de aula é um lugar democrático, pois nela se encontra um conjunto de vozes que precisam estar num mesmo nível de hierarquia, faz-se necessário que o professor realize um trabalho em que o aluno seja construtor de um discurso, seja sujeito de sentido ante os diferentes textos que lê no seu dia a dia. Nesse sentido, como o bebê precisa desenvolver a capacidade de intencionalidade, é preciso que o professor realize um trabalho em que seja desenvolvida a habilidade de leitura do aluno, para que ele seja capaz de "ler o mundo" em que está inserido. É preciso que seja desenvolvido um trabalho que evidencie a intencionalidade da leitura, a necessidade de um objetivo para a realização do ato de ler, de modo que este se torne significativo para o aluno e, por que não, para o professor, na prática docente. No entanto, para atingir esse objetivo, a criação de estratégias de leitura é fundamental. O professor precisa mostrar ao aluno que a leitura leva o indivíduo a tirar vantagem do modo como os outros indivíduos imaginam atingir seus objetivos. Assim, podemos nos valer dos ensinamentos de Habermas (2002), para o qual é preciso que haja uma interação entre os sujeitos sociais por meio da linguagem, presente na ação. Segundo esse autor, o agir comunicativo estabelece uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada texto deve ser reconhecida intersubjetivamente e, para que se atinja esse objetivo, o sujeito precisa da cooperação dos outros. Daí a necessidade de se criarem estratégias de leitura para promover essa interação entre leitor e autor, por meio do texto.

Outros fatores também intervem na prática de leitura. Podemos citar, por exemplo, o *habitus,* na concepção de Bourdieu, para o qual (1983, p. 65) *habitus*

(…) é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas.

O professor há de recuperar esse *habitus* para que o educando possa estabelecer relações entre o texto lido e a realidade, entre o texto e o conhecimento prévio do aluno, entre o texto e os desejos e os anseios do aluno-leitor. Dessa forma, a leitura acaba por se constituir em uma ação prática que transcende ao presente imediato; ela se refere a uma mobilização prática de uma trajetória e de um futuro inscrito no presente (no momento em que se realiza o ato de ler), como estado de potencialidade objetiva.

Vale lembrar que, na concepção do sociólogo francês, o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica de pura reprodução e conservação; a ordem social constitui-se por meio de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os sujeitos (re)agem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. Assim há de ser o ato de ler, entendido como prática social capaz de levar o leitor não só a identificar o seu *ethos*, como também a constituir sua identidade.

Cabe salientar que a produção cultural do homem influencia diretamente na sua forma de pensar, agir e se expressar. Além disso, interfere diretamente no *ethos*, porém, os profissionais da educação devem utilizar a linguagem a favor da emancipação do homem. A cultura na qual o sujeito está inserido faz com que ele crie sua identidade e consiga perceber o mundo-vida e o mundo-social. E isso ocorre por meio da linguagem.

O papel do professor é justamente promover interações, levar os alunos ao desenvolvimento de habilidades de leitura, por meio de estratégias eficazes, para que ele se torne um leitor competente, capaz de interagir com o autor, por meio do texto, interferindo ativamente na realidade em que está inserido. As atividades do professor constituem uma ação social e, por isso, a prática educativa, entendida como uma atividade comunicacio-

nal, envolve a interação entre, ao menos, dois sujeitos capazes de falar e agir que iniciam uma relação interpessoal. Cabe ao educador estabelecer uma relação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, para que se faça as inferências adequadas e as reflita em sua prática social, estabelecendo um planejamento de ação em relação ao texto lido.

Entendemos que trabalhar a leitura na sala de aula é promover a interação comunicativa, na perspectiva de Habermas (2002), para quem a linguagem ou a operação com símbolos é mais ampla que a fala; há uma linguagem na vida social, que precisa ser considerada para uma correta interpretação dos fenômenos sociais modernos. Para ele, o agir comunicativo é concebido como modo de abrir as oportunidades para um entendimento em sentido abrangente e não restritivo. Assim deve ser vista a função da leitura no processo de ensino- aprendizagem, ou seja, como uma possibilidade de compreender a realidade para que o indivíduo atue, de forma ativa e expressiva, sobre a/na realidade.

O ato de ler envolve a linguagem em suas diferentes perspectivas. De acordo com Tomasello (2003), por meio de duas propriedades intrínsecas da linguagem, que acentuam seu caráter como ferramenta semiótica de natureza cognitiva e cultural - *perspectivização* e *intersubjetividade*, é possível ao sujeito construir mundos discursivos, ler o mundo em que está inserido, fazer referências a entidades que os constituem, com base em duas coordenadas gerais que orientam o tipo de *ancoragem enunciativa* usada para a semiotização do texto empírico: uma coordenada, cuja referência se apóia no *eixo da referencialidade*; outra que se apóia no *eixo da situação*, como ensina Bronckart (1999).

De acordo com Kleiman (2007, p. 9), "[…] a compreensão de textos envolve processo cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de "faculdade" que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender". Assim, a perspectivização e a intersubjetividade a que se refere Tomasello são conceitos que permeiam o ato de ler e precisam ser considerados pelo professor no exercício da docência, em seu trabalho com a leitura em sala de aula, para que ele possa levar o aluno a compreender os possíveis sentidos do texto, relacionando-os à realidade em que o aluno está inserido.

Para Tomasello (2003), a intersubjetividade diz respeito à propriedade da linguagem de permitir a utilização conjunta de símbolos linguísticos, quer por indivíduos, quer por grupos sociais, de modo a esse partilhamento de um mesmo objeto simbólico permitir aos usuários o partilhar inferências e intenções. Pela natureza intersubjetiva dos símbolos linguísticos, o sujeito produz e entende enunciados ao mesmo tempo em que entende que os outros, da mesma forma, os entendem.

A perspectivização, por sua vez, diz respeito à propriedade da linguagem de, por meio dos símbolos linguísticos, suscitar enquadres/*frames* diferentes para um mesmo objeto, ou, inversamente, de suscitar enquadre semelhante para entidades diferentes. Ou seja, tal propriedade que distingue os símbolos linguísticos dos demais símbolos humanos permite suscitar uma forma específica de apreender os fenômenos e categorizá-los mediante uma dada situação comunicativa.

De acordo com Tomasello (2003),

Os símbolos linguísticos incorporam uma miríade de maneiras de interpretar intersubjetivamente o mundo que se acumularam numa cultura ao longo do tempo histórico, e o processo de aquisição do uso convencional desses artefatos simbólicos, e portanto sua internalização, transforma fundamentalmente a natureza das representações cognitivas da criança (p.133).

No processo de ensino-aprendizagem de leitura, numa perspectiva sociocognitiva, o aluno, ao entrar em contato com a linguagem, incorpora formas produtivas para categorizar o mundo e interpretá-lo, adotar pontos de vista diferentes sobre uma mesma situação e, ainda, partilhar, com seus pares, intenções comunicativas, na medida em que ambos se constituem como agentes intencionais e mentais.

Quando se trata de ensino de leitura, é preciso que sejam escolhidas estratégias adequadas para que possam desenvolver a habilidade de ler, considerando sempre o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Nesse processo de aprendizagem, faz-se necessária a oferta de uma multiplicidade de estratégias ao aluno para que ele possa se apropriar do texto, de maneira que a leitura se torne significativa em seu contexto.

A leitura, segundo Smith (2003), proporciona sentido à realidade a partir de uma perspectiva do leitor, face a seu conhecimento prévio. Só se caracteriza por uma atividade significativa se tiver uma finalidade determinada; ler é participar da vida.

Recorremos mais uma vez a Bronckart (1999), para o qual a produção conjunta e partilhada de ações de linguagem se realiza por formas relativamente estáveis de produção discursiva, representadas conceptualmente por mundos discursivos, sobre os quais o sujeito constrói suas referências para organizar e estruturar suas produções textuais – os gêneros do discurso.

Ler é um ato comunicativo, plurissignificativo, marcado pela cooperação, por interações verbais e não-verbais. Como afirma Habermas (2002, p. 53),

Os sujeitos agindo comunicativamente se tratam literalmente como falantes e destinatários, nos papéis das primeira e segunda pessoas, no mesmo nível do olhar. Contraem uma relação interpessoal, na qual se entendem sobre algo no mundo objetivo e admitem os mesmos referentes mundanos. Nessa posição perfor-

mativa, diante de um pano de fundo de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, fazem simultaneamente, uns para os outros, experiências comunicativas entre si. Compreendem o que o outro diz ou acha. Aprendem das informações e objeções dos oponentes e mostram, com ironia ou silêncio, suas conclusões sobre asserções paradoxais, influências etc.

Segundo Citelli (2004), uma intenção comunicativa possui um caráter de persuasão e, assim, pode-se inferir que se vale da atualização das propriedades intrínsecas da linguagem, ou seja, a perspectivização e a intersubjetividade. Por meio dessas duas propriedades, é possível ao sujeito construir mundos discursivos (domínios cognitivos) e referências a entidades que os constituem; é possível, também, ao sujeito, estabelecer uma vinculação de natureza epistemológica entre a informação semântica representada para essas entidades e seu comprometimento com o dito, em termos de assegurar credibilidade ao que está sendo veiculado, e à origem dessa informação.

Para Tomasello (2003, p.234-235), a manifestação mais interessante e cognitivamente mais significativa de categorias relacionais na linguagem é a que se refere às analogias e metáforas:

Compreender esses modos figurados de falar abre para as crianças a possibilidade de tecer analogias entre domínios concretos que elas conhecem a partir de suas experiências sensóriomotoras e os domínios mais abstratos da interação e da vida social e mental adultas sobre as quais estão justamente aprendendo.

Ao ler o texto, o engajamento e a ativação do conhecimento prévio caracterizam-se como uma possível forma de compreensão do texto. Smith (2003) aponta: "[…] a compreensão é mais apropriadamente considerada como um estado[…]", que depende do contexto, do conhecimento prévio para que se torne efetiva para o leitor diante do texto com que se depara.

Por vezes, o conteúdo semântico do discurso pode expressar interpretações conflituosas sobre os fatos, o que propicia ao leitor perspectivas explicitamente divergentes/discordantes sobre determinado fenômeno. Pode ocorrer ainda que o leitor, diante do texto, expresse uma opinião sobre algo a partir de sua leitura do texto. No entanto, seu par emite outra opinião sobre ela, ou seja, faz um proferimento relativo ao conteúdo do que o leitor acabou de ler. Segundo Tomasello (2003), esse fato caracteriza uma das dimensões da comunicação linguística no decorrer do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Nesse contexto, o discurso exerce um papel constitutivo no desenvolvimento de representações cognitivas dialógicas e autorreflexivas no ato de ler.

Se o professor criar estratégias eficazes de leitura, o aluno é capaz de compreender seus próprios pensamentos e crenças, além de apreender os fenômenos da realidade em que está inserido. No entanto, esse movimento de ler a realidade não acontecerá de uma mudança significativa; pelo contrário, ocorrerá gradativamente. Quanto mais exercitada for a habilidade de leitura, mais apto estará o aluno a realizar uma leitura significativa do texto, apreendendo as intenções significativas presentes no texto. À medida que o aluno tem a oportunidade de desenvolver a habilidade de leitura, melhor situado estará socialmente.

3 Considerações finais

O estudo sobre a leitura e a ação comunicativa, numa perspectiva sociocomunicativa, evidencia que o ato de ler requer do leitor não só o conhecimento prévio, como também a possibilidade de construir conhecimentos para que ele possa partilhar com seus pares no processo de interação social.

Por meio da leitura, o ser humano é capaz de compreender a alteração de concepção que se faz presente no cotidiano social. A leitura de textos, nos mais diferentes gêneros textuais, constitui-se em um meio básico para que o indivíduo compreenda a realidade e, assim, possa agir de forma significativa sobre ela. A compreensão é, sem dúvida, um processo dinâmico de interação e de criação, em que o leitor ativa suas habilidades de raciocínio e articula o conjunto de conhecimento prévio.

Cada texto, por meio de seu diferencial de distância crítica na interpretação de cada indivíduo, possibilita a construção de um conhecimento capaz de levar o leitor ao desenvolvimento de outras habilidades, fazendo deste um sujeito ativo em sua realidade.

O professor, seja de qual área do conhecimento for, ao trabalhar com a leitura, precisa oportunizar a seu aluno trilhar caminhos que o levem a vislumbrar estratégias para ler e compreender o mundo do qual faz parte, percebendo e experimentando mais de perto diferentes modos de agir comunicativamente. Temos a clareza de que o professor não irá ensinar a compreensão, tampouco o processo cognitivo a seu aluno. Cabe a ele criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo.

Como apontamos nesse texto, Habermas (2002) acredita que o caminho para a (re)construção intersubjetiva da realidade percorre um processo de mudança de um paradigma centrado no EU egoísta, individualista e único para o indivíduo. E a leitura é um caminho que leva o ser humano a compreender-se e a compreender o Outro numa atitude interacionista.

Lembrando Tomasello (2003), que explicita a faculdade do ser humano em construir sua própria cultura, podemos afirmar que, ao ler um texto, o indivíduo é capaz de construir um conhecimento que o leve à construção do *ethos*.

O processo de perspectivização e de intersubjetividade não pode ser desconsiderado pelo professor de

leitura, uma vez que se constitui em um ato que leva o aluno à construção de seu discurso. Não há como conceber o trabalho docente com a leitura sem considerar os aspectos sociais, históricos, culturais e psicológicos do aluno, possibilitando a ele o acesso ao conhecimento e a oportunidade de construir o conhecimento a partir do seu olhar para o mundo, do seu conhecimento prévio, por meio da realização de um discurso próprio.

De acordo com Orlandi (2004), no texto, apreende-se um processo de significação, que precisa levar em consideração as condições de sua construção para apreender um sentido e tornam-se significativos para o aluno. Lembrando Certeau (1994), a apropriação de um texto, seja ela qual for, independentemente do gênero a que pertença, implica táticas e estratégias de consumo, que lhe conferem sentidos diversos, na medida em que estará condicionado ao contexto em que está inserido o leitor para sua interpretação.

Sem dúvida, o trabalho com a linguagem, por meio da leitura significativa de um texto, possibilita à prática pedagógica voltar-se para a identidade do aluno, revelada no discurso, que será construída no ato de ler.

Referências

BOURDIEU, P. *Sociologia.* Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio- discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão.* 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

FIORIN, J.L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2003.

HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada.* Trad. Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 10 ed. Campinas: Pontes, 2007.

MAINGUENEAU, D. "Ethos, cenografia, incorporação" In AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso:* a construção do ethos. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo, Contexto, p. 69-92, 2005.

MARCUSHI, L.A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" in DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOLINA, O. *Ler para aprender – o desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos sentidos.* Campinas: Pontes, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (e colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.* Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura* – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

7971

IRONIAS DO TEMPO

IRONY OF TIME

André Yuiti Ozawa
Mestre em Letras – USP
Professor do curso de Letras - Uninove
a.ozawa@usp.br , a.ozawa@uninove.br

Resumo

O recorte do *corpus* deu-se em torno do poema "Ironias do Desgosto", de 1886, do poeta lisboeta, Cesário Verde e pretendeu como objetivo principal, delimitar a ação e a representação do tempo no poema, além de discutir como tais elementos, a partir de uma concepção intimista, efetivam-se sobre a óptica do eu-lírico. O tempo, nesse trabalho, é considerado sob a perspectiva cronológica, tal qual o poema desenvolve, e sua ação biológica/moral. O par dicotômico apresentado anteriormente é que permite o olhar "irônico" do eu sobre a alteridade e sobre si mesmo. Dessa forma, o inusitado surge a partir da revalorização do tempo e sua ação: a sinceridade pungente desconstrói olhares dogmáticos sobre a noção do tempo, exigindo uma interpretação que fuja do lugar comum e mostra como o poeta português lida com a noção do efêmero.

Palavras-chave: Cesário Verde. Literatura portuguesa. Poesia decadentista. Tempo.

Abstract

The look of the poetry's corpus took place around the poem "Ironias do Desgosto", 1886, by the Lisbon's poet CESÁRIO VERDE and it intended as the primary objective, define the action and representation of time in the poem, and discuss how such elements, from an "intimate" conception, become effective on the optics of self-poetry. The time in this work is considered in the chronological perspective, as it develops, and its biological action / moral. The dichotomous pair presented earlier is that it allows the look "ironic" about the otherness of the self and about himself. Thus, the unexpected arises from the revaluation of the time and your action: sincerity looks dogmatic about pungent deconstructs the notion of time, requiring an interpretation that escape the ordinary and shows how the Portuguese poet deals with the notion of the ephemeral.

Key words: Cesário Verde. Portuguese literature. XIX century.

1 Introdução

Essa pesquisa, realizada no período compreendido entre o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2011, alinha-se à linha de pesquisa de grupo, registrado no CNPQ, e tem como objetivo a discussão e apresentação de artigos e ensaios sobre a temática do grupo. Nessa perspectiva, durante o período citado, realizou-se o estudo sistemático das obras do poeta português, Cesário Verde (2003), procurando apontar a problemática da constituição do tempo, e seu reflexo na percepção fenomenológica do eu-lírico.

2 Justificativa

Para o estudo dos processos poéticos e da constituição do texto literário, os estudos em torno de elementos constitutivos das obras literárias, constroem possibilidades de compreensão e interpretação do gênero em questão, contribuindo não só para a fortuna crítica específica do autor, mas também para uma discussão mais ampla em torno de elementos próprios da literatura.

3 Metodologia

A partir de uma revisão bibliográfica, constatou-se a possibilidade da discussão temática. Para tanto, a pesquisa exploratória foi de suma importância para a delimitação temática, além das discussões com os integrantes do grupo.

4 Resultados/Discussão/ Considerações finais

Os resultados, bem como as considerações finais, seguem no ensaio que se segue.

A construção de "Ironias do Desgosto" é feita por um diálogo que apresenta duas curiosidades: o fato de, das oito quadras do poema, só três, as últimas, são a "fala" do sujeito poético. As cinco primeiras são a fala de um sujeito, uma mulher, que faz considerações acerca desse "eu"; a outra curiosidade é esse diálogo ser construído de forma muito próxima ao que se convencionou chamar de discurso direto em uma narrativa: ""Onde é que te nasceu" – dizia-me ela às vezes –". Esse "dizia-me ela…" introduz o outro no discurso como uma personagem. No discurso direto, o narrador deixa que a personagem fale com "a sua própria voz".Isso significa deixar que a personagem seja caracterizada pelo seu próprio discurso: é na intencionalidade da sua fala que ela se revelará. No entanto, quase que toda fala desse outro é usada para passar uma determinada imagem do sujeito poético, ou melhor, é a imagem que o sujeito projeta no outro. Deve ser salientado o caráter oral das falas, tal oralidade nos permite criar uma maior familiaridade com o que é dito, dá-nos a impressão de uma conversa cotidiana que pode ter sido repetida várias vezes. Jacinto do P. Coelho afirma que "Cesário desenvolveu uma ação paralela na linguagem poética, ductilizando-a, aproximando-a da vida, tornando-a apta a sugerir as impressões complexas e subtis…" (1961, p.195). Essa aproximação da linguagem com a vida cotidiana desenha um quadro tão familiar que se torna íntimo. Não estamos distantes, observando uma conversa inteligível sobre a fugacidade da vida e a deterioração da beleza, estamos, os leitores, em uma conversa de um homem com uma dama. Estamos com o olhar voltado para a intimidade desses "seres".

Voltemos à afirmação feita um pouco acima, sobre o caráter narrativo do poema em questão. Podemos supor que o sujeito poético ao dar a voz ao outro teria a intenção de criar uma ação, contar-nos uma história. No entanto, se levássemos tal afirmação ao pé da letra, negaríamos o próprio caráter da lírica. Se Cesário se serve de uma técnica narrativa para que o outro fale por si só, isso brota mais da curiosidade do sujeito de olhar dentro da intimidade alheia, de captar nas imagens desse outro um pouco do seu próprio "oculto", do que a tentativa de se contar uma história. Sobre esse "olhar", Bachelard diz que: "A vontade de olhar para o interior das coisas torna a visão (*aguçada,* a visão *penetrante*. Ela detecta a falha, a fenda, a fissura pela qual se pode *violar o segredo* das coisas ocultas. A partir dessa vontade de olhar para o interior das coisas, de olhar o que não se vê, o que não se *deve ver*, formam-se estranhos devaneios *tensos*, devaneios que formam um vinco entre as sobrancelhas"(2003, p.7).

Deve-se, ainda mais uma vez, prestar atenção no que o "dizia-me ela às vezes" pode ajudar nesse olhar que tenta buscar o "oculto". O verbo dizer está conjugado no pretérito imperfeito, o que dá a ideia de continuidade de uma ação no passado. Logo, seria improvável, a não ser que se limitasse a umas poucas sentenças, um sujeito repetir um discurso exatamente com as mesmas palavras. Dito isso, podemos concluir que a voz dada a esse outro é uma ilusão, pois quem a reproduz, o sujeito poético (é ele quem introduz a fala da mulher no corpo do poema e é ele quem toma voz na réplica: "e eu só lhe respondia…"), só o poderia fazer se repassasse essa fala na memória, até fixá-la. Fazer isso seria, de certa forma, editar o discurso do outro, ou melhor, desenvolver o discurso do outro de acordo com a relação desse "eu" com o "outro".

A memória produziria um discurso ideal, discurso que resumiria o olhar "mais importante" que o outro dedica a esse "eu". Há na escrita intimista alguns recursos que pretendem mostrar o "eu", o sujeito, sua complexidade e psicologia de forma que o leitor tenha a sensação de impessoalidade, para isso, o poeta pode usar de "artimanhas" que distanciem o escrito do

sujeito que escreve (aqui não se trata do homem real). Um recurso que pode ser utilizado é a terceira pessoa, o "ele". O recurso que Cesário emprega é mais ou menos parecido. Ele usa a voz do outro para que o "olhar" para si mesmo corresponda a uma objetividade não corrompida por sua subjetividade. No entanto, é um recurso e a memória trabalhada do discurso desse outro nos impede de achar que sua "fala" não está carregada da fala do próprio sujeito sobre si mesmo e de como o sujeito enxerga esse outro. Feitas essas considerações, podemos, afinal, no poema procurar quais são as imagens desse sujeito.

Na primeira estrofe, conhecemos a consciência que esse sujeito tem da morte, "Onde é que te nasceu…/ O horror calado e triste às coisas sepulcrais?", por essa mulher. O fato de esses dois primeiros versos terem sido construídos por uma pergunta, não nos deixa dúvida do "horror às coisas sepulcrais" que testa o sujeito poético, pois a imagem se constrói na própria incompreensão do outro àquilo que parece ser particular do sujeito. Podemos observar, pela disposição das rimas, que há uma oposição formal quando tratados o "eu" e o "outro": o cruzamento das rimas "vezes/ franceses" e "sepulcrais/ sais" mostram um sujeito alternando-se com o "objeto". O par "vezes/ franceses" opõe a fala do sujeito à vitalidade, a "*verve*", que se atribui aos franceses. O "sepulcrais" que caracteriza o sujeito se opõe duramente à sensualidade, ou ao apelo feminino desse "outro", representado nos "sais". Nessas rimas, percebemos alguns pares antitéticos o "eu/ outro", "vitalidade/ tédio e consciência da morte" e "virilidade/ feminilidade".

Deveríamos supor, por acaso, que a consciência da morte já é uma predisposição para o tédio, responsável pelo olhar "moroso e persistente" desse sujeito? Na segunda estrofe, a imagem do íntimo mais reveladora é "as fundas abstrações". Joel Serrão(1962), sobre o tédio, escreveu que o ser humano é o único animal capaz de sentir aborrecimento. Os bichos não o sentem, pois suas vidas se processam pelos interesses imediatos, comem se sentem fome, bebem se sentem sede e etc. Quando não estão presos a esse interesses, os bichos dormem. O humano sente sua relação com o tempo de modo muito diferente. Para que não percebamos a passagem do tempo é preciso preenchê-lo, é preciso não senti-lo, pois necessariamente não dormimos quando nossos interesses imediatos já foram resolvidos. Esse meio termo, entre o que fazemos para satisfazer nossas vontades imediatas e o sono, traz algumas "abstrações". Se essas abstrações forem "fundas", pode-se ter uma sensação de que o tempo não passa, que todo o tempo é um tempo único. Simplesmente se espera o tempo final, a morte.

Joel Serrão define o tédio nesses termos: "[…] consiste precisamente na consciência de que a navegação se faz sem norte e de que é impossível qualquer orientação."(Ibidem, p.161-162), logo não é a consciência da morte que encadeia o tédio mas, sim, seu contrário. Se o tédio é o sentimento da impossibilidade de orientação, o sujeito poético não poderia ser orientado pelo "abalo feminil" das "expansões" dessa mulher. Ora, se isso fosse possível ao sujeito, o tédio não estaria tão enraizado no seu "ser". Vemos, novamente, a rima do segundo com o quarto verso colocar o sujeito e o outro em planos diferentes: "abstrações/ expansões".

A morte e o tédio revelados no olhar "moroso e persistente" do sujeito poético tornam seu aspecto senil, não fisicamente, mas, por um certo cinismo, nas suas maneiras "Há quem te julgue um velho. O teu sorriso é falso; / Mas quando tentas rir parece então, meu bem,/ Que estão edificando um negro cadafalso/ E ou vai alguém morrer ou vão matar alguém!" (VERDE, 2003, p.21) Além desse cinismo, há a morbidez de quem ri, mas ri com "fel no peito", como se afirma na estrofe anterior. Logo, não há um sorriso sincero, despojado do tédio, do tempo que passa e da morte.

A "fala" da mulher, nessas estrofes que comentamos, é toda uma tentativa de construir uma concepção do sujeito poético, como já foi afirmado, por pares antitéticos. Na quarta e quinta estrofes, a relação do sujeito com o outro ainda é construída por antíteses, mas, agora, o outro fala de "si mesma" e, nesse processo, ela também fala do sujeito poético, pois se antes a imagem do sujeito era sua antítese, agora ao se caracterizar ela dá a medida daquilo que o sujeito não é.

"Eu vim – não sabes tu? – para gozar em Maio, / No campo, a quietação banhada de prazer!", esses versos da quarta estrofe mostram uma oposição que, segundo a crítica, é constante e substancial na obra de Cesário, a cidade e o campo. Já foi afirmado que o "dar voz ao outro", nesse poema, parece muito mais um recurso para garantir a objetividade ao tratar de si do que a tentativa de se construir a imagem desse outro. Logo, se o riso do sujeito poético é "falso", a imagem diametralmente oposta é a da mulher que encontra prazer no campo. Podemos pensar, porém, que no outro a felicidade existe, no campo o silêncio não é o mesmo que testa o sujeito poético. O silêncio do sujeito é aquele "horror triste às coisas sepulcrais", o do outro é a "quietude banhada de prazer". Portanto, no outro e, por conseguinte, no campo, o sujeito pode testar um certo devaneio de felicidade: "Os primeiros devaneios ligados à imagem íntima do objeto são devaneios de felicidade. Toda intimidade objetiva seguida em um devaneio natural é um *germe de felicidade*"(BACHERLARD, op cit.,p.14).

No entanto, é só o "devaneio" desse sujeito poético que traz esse "germe de felicidade", pois uma rápida visão do campo mostrada pelos olhos do outro, serve apenas como uma maneira de ser no mundo, parece momentaneamente um atenuante para esse sujeito que é "descorado", pálido, sem cor e sem vida.

No terceiro verso da quarta estrofe e no primeiro da quinta, o outro do discurso interpela esse sujeito, apelando para sua visão: "Não vês, ó descorado,…" e "Não vês a campina toda embalsamada/ E como nos alegra em cada nova flor?". Esse apelo à visão resulta inútil, visto que a visão de uma nova flor só aumenta, no olhar desse sujeito, "as fundas abstrações". É na vida que nasce e que se deteriora que ele tem sua visão aguçada, a visão da flor não o comove porque amplia a visão da fugacidade da vida e da beleza. Mais adiante, a visão do cabelo escuro dessa mulher causa a visão do cabelo branco, sinal da velhice e da degradação física O que sobra desse possível refúgio, desse atenuante do sentimento de tédio é uma "fronte consternada/ Um não-sei-quê tocante e enternecedor", isto é, uma comoção diante da beleza perdida (ou que logo irá se perder).

Nas três estrofes finais, o sujeito toma a palavra no discurso. Na primeira, esboça-se, enfim, uma explicação para sua maneira de ser no mundo. Essa "explicação" não é dada por exemplos que partem do sujeito poético, ele usa o corpo do outro para mostrar essa passagem do tempo e suas consequências. Todo o apelo no qual o outro se empenhara para tirar essa gravidade do sujeito se mostra inútil, pois "[…] Conforme/ Tu vibras os cristais da boca musical, / Vai-nos minando o tempo, o tempo – o cancro enorme/ Que te há-de corromper o corpo de vestal.". O processo de construção das imagens a partir do outro permanece, é esse "eu" entediado que sente, resultante da passagem do tempo, o aniquilamento do ser, muito mais psicologicamente nele e mais fisicamente na mulher. No entanto, ele não poupa seu objeto de desejo, no que talvez mais a atinja (seu "corpo de vestal"), de mostrar a inexorabilidade do tempo.

Joel Serrão distingue duas maneiras de se sentir tédio: "[…] a experiência pessoal de que algo – uma coisa, um indivíduo, uma situação – *me aborrece* não é idêntica à experiência de *eu mesmo estar aborrecido*"(SERRÃO, op.cit, p.164). Ele chama o aborrecer-se com algo de "tédio objetivo", o "eu mesmo estar aborrecido" de tédio subjetivo. Mais adiante, ele afirma sobre o tédio subjetivo que pode "[…] significar ou o preâmbulo de um novo *processus* psíquico, motivado por novos interesses, ou a estagnação, anormalmente prolongada, ou definitiva, de uma mente em crise. Crise essa que consiste na impossibilidade de equacionar os dados oriundos do conhecimento da condição humana com fins valiosos, sem os quais a vida, em vez de processar-se, estagna."(ibidem, p. 164-5). No advérbio "calmamente" do verso "E eu calmamente sei, na dor que me amortalha", deixa-nos a sensação que, embora a dor desse sujeito o mortifique, ele a recebe e aceita sem alarmes ou surpresas.

Devemos notar que essa calma do sujeito é diferente da "quietação" no campo. A calma do eu-lírico é a lassidão do sujeito aborrecido, lassidão que lembra o *spleen,* sentimento muito característico do fim do século XIX, mas que é tipicamente do sujeito imerso na *urbs.* Até essa estrofe, não há uma referência do sujeito à cidade, temos a visão que esse sujeito é citadino quando a mulher chama sua atenção para "cada nova flor", pois o sujeito é constituído pela antítese do outro. Esse argumento não seria suficiente se o próprio sujeito também não fizesse, por ele mesmo, referência, ou uma simples menção, ao seu modo de ser no mundo urbano. A menção a "Rabagas" traz a imagem dos teatros e de uma vida cultural citadina, a menção ao "gás" lembra a vida noturna na cidade (a iluminação à gás).

É claro que o "gás" não tem em "Ironias do Desgosto" a mesma importância que vai adquirir em "O Sentimento dum Ocidental" e em outros poemas, mas a menção se torna importante porque é ao "gás" que a cabecinha dessa mulher "alvejará". Isso é, a imagem do campo gera a vida, a "nova flor", a imagem da cidade está associada à morte e à degradação, em suma, à decadência.

Na derradeira estrofe, diferentemente do eu-lírico baudelairiano (BAUDELAIRE, 2003), que ao mostrar uma carcaça à mulher amada também reflete sobre a fugacidade da vida e, para se exemplificar mais claramente, lembra a essa mulher que seu corpo um dia vai ter a beleza daquela carcaça, o sujeito poético cesárico lembra à sua amada da fugacidade da vida e da deterioração da beleza sem gozar de tal constatação. Colocar no mesmo verso a palavra "mocidade" e "moda" mostram o caráter passageiro de ambas. Ainda percebemos nesse verso " Eu que amo a mocidade e as modas fúteis, vãs", aquilo que Helder Macedo (1999) chamou de "coordenadas ideológicas" , na obra de Cesário. O termo "vãs" pode fazer tanto relação com "modas", como com "mocidade", pois não é dito "[…] amo a mocidade as modas fúteis e vãs". Logo a mocidade é, tanto quanto a moda, inútil pois há de se dissipar. Por que, então, o poeta prefere o "cabelo escuro às veneráveis cãs", se a própria "mocidade" resulta inútil? Embora inútil, a mocidade supostamente mantém uma distância da morte. É a distância, na verdade, que o eu-lírico prefere.

Na perspectiva da escrita intimista, notamos com a leitura do poema, que não se trata, necessariamente, da escrita de um sujeito isolado do mundo. Que a solidão é um pressuposto para uma tentativa de compreensão de si e, por conseguinte, uma exigência dessa escrita intimista, não há dúvida. No entanto, não podemos pensar solidão somente como estar isolado da companhia do outro, há também uma solidão ontológica, aquela que o sujeito se sente só, mesmo na companhia do outro. Essa solidão não nasce da distância que há entre sujeito e objeto, eu e outro. Essa solidão nasce da incompatibilidade entre as partes.

Referências

BACHELARD, G. *A terra e os devaneios do repouso.* 2ed. São Paulo: Martins Fontes, p.7, 2003.

_____. *A poética do espaço.*6° Edição.Trad. Antonio de Pádua Danesi.São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BOM, L. ; AREIAS L. *Cesário Verde.* Uma proposta de trabalho [ed.escolar], Lisboa, Livros Horizonte, 1983.

BUESCU, H.C. Dois poetas da evocação: Cesário Verde e António Nobre "Pinceladas a propósito de Cesário Verde, In *Colóquio/Letras*, n.. 75 Set. 1983, e no. 93, Set. 1986.

CABRAL, Avelino Soares – *Cesário Verde – Propostas de análise*, Lisboa, Edições Sebenta, 2005.

CARTER, Janet E.. *Cadências tristes. O universo humano na obra Poética de Cesário Verde.*Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989.

COELHO, J. do P. *Problemática da História Literária*. 2° Edição.Lisboa: Edições Atica, 1961.

CORBIN, A. O segredo do indivíduo.Trad. Denise Bottmann e Bernardo Joffily. In: PERROT, M.(org.). *História da Vida Privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra.*10 ed.reimp.São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DUBY, G. A Emergência do indivíduo.Trad. Maria Lucia Machado. In: DUBY, Georges (Org.). *História da Vida Privada, 2:* da Europa feudal à Renascença. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____.(Org.). *História da Vida Privada 3:* da Renascença ao Século das Luzes. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SERRÃO, J. *Temas Oitocentistas – II:* para a história de Portugal no século passado. Lisboa: Portugália Editora,1962.

_____. *Temas Oitocentistas.* V.II. Lisboa: Portugália Editora, 1962, p.157 – 169.

VERDE, C. *Obra completa de Cesário Verde.* In: SERRÃO, J. (org.). 8 ed. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

7964

MIA COUTO: PERSPECTIVAS DE TEMPO-MEMÓRIA

MIA COUTO: PERSPECTIVES OF TIME- MEMORY

Ana Maria Haddad Baptista
Doutora em Comunicação e Semiótica - Uninove e Unifai
professoraanahb@gmail.com

Resumo

O tempo-memória tem sido pensado por diversas áreas do conhecimento, inclusive, pela literatura. Tempo e memória são processos indissociáveis da experiência humana, assim como dos elementos contextuais das diversas etapas da humanidade. A contemporaneidade assiste a um ritmo de velocidade, talvez, nunca pensado no passado da humanidade em que tudo se transforma rapidamente. Nessa medida, prevalecem temporalidades individuais divergentes e múltiplas, desintegradas, além de muitas outras. Foram analisados, nessa pesquisa, alguns conceitos de tempo-memória concebidos pelo biólogo e escritor africano, Mia Couto, especificamente, na obra "E se Obama fosse africano?". Nessa perspectiva, conclui-se que Mia Couto destaca um tempo presente verticalizado, um passado descontínuo que se desdobra na circularidade de fatos e acontecimentos, assim como uma dimensão de futuro fluida e esvaziada.

Palavras-chave : Literatura. Mia Couto. Tempo-memória.

Abstract

The time-memory has long been thought by many areas of knowledge, including the Literature. Time and Memory are inseparable processes from human experience, as well as contextual elements of the various stages of humanity. The contemporary watches at a rate of speed, perhaps, never thought about humanity's past. Everything becomes quickly. To that extent prevail divergent individual and multiple temporalities, disintegrated, and many others. Were analyzed in this study, some concepts of time and memory designed by biologist African writer Mia Couto *And if Obama were African?* From this perspective it appears that Mia Couto highlights a vertical time, a last batch that unfolds in the circularity of facts and events as well as a dimension of future fluid and emptied.

Key words: Literature. Mia Couto. Time-memory.

1 Introdução/Objetivos/Justificativa

Essa pesquisa compreende resultados parciais de um projeto mais amplo, relacionado a conceitos de tempo-memória em diversas áreas do conhecimento, especialmente, no campo da Literatura.

Conforme é sabido, conceitos relacionados com o tempo e a memória sempre despertaram na humanidade diversas inquietações. A Biologia, a Filosofia, a Psicologia, assim como muitos outros setores do conhecimento, de alguma maneira, refletiram a respeito do tempo e da memória. A literatura, embora não seja uma ciência, também, teve preocupações com essa questão. Notadamente, pode-se citar Marcel Proust, Thomas Mann, Jorge Luis Borges, Georges Seféris que tiveram praticamente como centrais, em suas obras, preocupações com o tempo-memória e produziram conceitos bastante sofisticados, dignos de serem refletidos epistemologicamente a respeito desse assunto.

Nessa medida, pretende-se analisar alguns conceitos de tempo-memória propostos por Mia Couto, especificamente, na obra, "E se Obama fosse africano?"

Tempo-memória é multiplicidade. É considerado paradoxal, especialmente, por ser, muitas vezes, impalpável, em vários sentidos. Conceituá-lo objetivamente envolveria muitas dificuldades, portanto, num primeiro plano de discussão, parece-nos que só podemos arriscar a tangenciar a multiplicidade e variedade de seus aspectos e suas possíveis relações.

Entretanto, quer na visão mítica, quer numa visão mais racional, o tempo está sempre relacionado com questionamentos, por exemplo, acerca do início do universo. Será que ele sempre existiu? Houve temporalidade antes do início de tudo? Haveria memórias em outros dimensões do próprio universo? Seria o tempo apenas uma construção social e histórica? Seria o tempo apenas uma grande ilusão como, muitas vezes, o próprio Einstein afirmou? Por que o tempo envolve tantos paradoxos e mistérios? De saída, já poderíamos depreender que em praticamente todas as áreas não há como não depender do tempo, quase impossível não pensar o tempo e, de alguma forma, em seu conceito mais amplo.

Sabe-se, inclusive, que a memória deve ser continuamente uma grande fonte de desconfiança, pois embora denuncie o tempo e o seu escoar, possui uma incompletude ao pretender materializar a realidade e a verdade. A desconfiança é um dos pilares que movem estudos contínuos em relação a conceitos de tempo-memória. Tanto a memória quanto o tempo não podem ser vistos enquanto processos passivos, como, por exemplo, depósitos de lembranças, ou como um simples arquivo de fatos e acontecimentos. Tempo-memória é, entre outras coisas que poderiam ser mencionadas, um processo dinâmico.

Parece-nos, que nos dias atuais, as questões relativas ao tempo-memória nunca foram tão refletidas por todos os setores do conhecimento, inclusive pelas áreas mais diretamente conectadas à informática, visto que os suportes técnicos contemporâneos, sabe-se, exigem novas formas de velocidade e circularidade, alterando, de maneira substancial, velhas noções de temporalidade, assim como os da memória.

Assiste-se, nos dias de hoje, uma preocupação com o tempo, talvez, nunca antes percebida pelas civilizações. Nos dias atuais, nunca as pessoas foram tão subtraídas de seu tempo próprio, tão despojadas de sua interioridade, isto é, não há tempo para nada. O tempo adquiriu uma importância maior do que o dinheiro. Há quem tenha muito dinheiro, entretanto não possui tempo. Nesse contexto, o tempo tem sido perversamente negociado pelos sistemas de opressão em geral.

A famosa inconformidade da sociedade moderna em "não ter tempo" contraria as expectativas iniciais da conhecida bandeira da Revolução Industrial, ou seja, o aparato técnico que deveria poupar o homem moderno de diversos afazeres, tem um efeito extremamente contrário: a humanidade, talvez porque esteja com dificuldades em administrar as infinitas possibilidades que a modernidade acena, não atinge sua mais íntima aspiração que seria, na maioria das vezes, viver intensa e qualitativamente. Subjaz no cotidiano uma homogeneidade temporal asfixiante, escravizante, sutilíssima que justifica, em parte, a crescente insatisfação e incompletude que acompanha o homem contemporâneo.

De acordo com muitos pensadores, conforme se sabe, a uniformidade do tempo destitui o homem de sua experiência, justamente aquilo que o possibilitaria estruturar-se e dimensionar, continuamente, sua interioridade. Ou seja, se não existe espaço para um tempo marcado por elementos individuais, como, por exemplo, um contador de histórias que, ao narrar, coloca sua marca individual. O tempo corrido, sem limites e homogêneo, tende a deixar tudo igual, esvaziado, sem raízes.

Como o tempo é uma categoria determinante em nossas vidas, pode-se dizer que sempre foi, sob alguma perspectiva, questionado. O tempo seria uma categoria material? Ou imaterial? Será que o tempo transcorre em si mesmo? Seria uma categoria interior a nós, como uma verdadeira condição existencial? Seria o tempo, somente, um processo subjetivo? Estaria o tempo diretamente relacionado aos mecanismos da memória? Até que ponto estaria o tempo relacionado com as mudanças e transformações? Existiria uma verdadeira equivalência entre passado, presente e futuro? O que havia antes do tempo? O tempo nasce com o Universo? Se considerássemos seu nascimento com o do Universo, haveria um fim? Essas e outras indagações são colocadas quando nos propomos a refletir sobre o tempo.

Nas "encruzilhadas" e intersecções da física, filosofia, história e das artes, muitas vezes, as divergências conceituais a respeito de um assunto acabam por enriquecê-lo. Sabemos que o tempo para a física não é o mesmo que para a literatura, assim como para a filosofia. Entretanto, não há dúvida de que novas descobertas possibilitam e induzem, quase que obrigatoriamente, a revisão e o questionamento de antigos posicionamentos e o diálogo entre todas as áreas do conhecimento, incluindo o campo artístico.

A maioria dos físicos, conforme é sabido, ainda tende a ver o tempo, enquanto uma categoria desligada do existencial, operando, praticamente, na dimensão do mensurável. O relógio, apenas, fornece uma duração idêntica que se repete de maneira constante.

O tempo dos relógios marcado sucessivamente, ponto por ponto, é apenas uma identificação objetiva de sequências indiferentes; traduz-se numa formidável homogeneidade, portanto, passível de ser mensurado, medido, pesado. Torna-se uma categoria que praticamente iguala presente, passado e futuro. Os tempos, em suas tradicionais formas de presente, passado e future, equivalem-se na perversa homogeneidade imposta pelas convenções sociais atuais.

Atualmente, mesmo depois de vários redimensionamentos a respeito do assunto em questão, existem muitos físicos que não admitem a flecha do tempo, ou seja, postulam conceitos e definições como se todos os níveis de temporalidade fossem simétricos. (2007, p 41)

Com muita lucidez, Gilles Lipovestsky nos coloca: "A modernidade da qual estamos saindo era negadora; a supermodernidade é integradora. Não mais a destruição do passado, e sim sua reintegração, sua reformulação no quadro das lógicas modernas do mercado, do consumo e da individualidade." (2004, p.57) Ainda sob a ótica do mesmo autor, é o passado que ressurge e aponta para maiores inquietações em relação ao futuro da humanidade porque o conceito de progresso está sendo, de alguma maneira, desmascarado. A escassez do tempo instaura diversos conflitos sociais. "Horário flexível, tempo livre, tempo dos jovens, tempo da terceira e da quarta idade: a hipermodernidade multiplicou as temporalidades divergentes."(2004, p.58) Há tempos e tempos, temporalidades e temporalidades.

Bergson (2006), no início do século XX, formulou uma incrível teoria e concepção a respeito do tempo qualitativo, ou seja, a respeito de um tempo interior, um tempo subjetivo, ligado, exclusivamente, a sensações mais íntimas do homem. Tal tempo não pode ser mensurado porque concebe sua qualidade. Despreza, dessa maneira, a contagem linear e sucessiva. Considera, apenas, as experiências de cada um.

Nessa perspectiva, a literatura de Mia Couto poderá oferecer outras possibilidades de tempo e de memória, talvez, nunca pensados por áreas legitimadas pelos atuais paradigmas dos diversos setores do conhecimento.

Mia Couto nasceu em 1955 em Moçambique. Sua literatura tem sido traduzida, merecidamente, para diversos países. É considerado, nos dias atuais, um dos maiores escritores do mundo, quer pela universalidade de seus temas, quer pelo seu trabalho de literariedade em relação à linguagem.

Nesta pesquisa pretende-se analisar alguns conceitos de tempo-memória, de Mia Couto, propostos na obra, "E se Obama fosse afriacano?", que julgamos dignos de serem pensados. Entre muitos conceitos que foram expostos na obra, "E se Obama fosse africano?", destacamos os conceitos de presente, passado e futuro materializados na obra em questão.

1.1 Presente

Para Mia Couto "[…] estamos tão entretidos em sobreviver que nos consumimos no presente imediato." (2011, p.123). O autor destaca que o povo africano vive uma espécie de presente verticalizado, enraizado, o que lhe tira a capacidade de sonhar um futuro. "Apenas o presente é credenciado". (2011, p.123)

Nessa medida, em que apenas o imediato é considerado, há um tempo-memória que busca a fixação. Presente enraizado e petrificado, que retira das pessoas o poder de agir. Presente homogêneo. Indivisível. Em síntese: uma concepção de presente contínuo verticalizado.

1.2.Passado

Segundo Mia Couto, para o povo africano, de um modo geral, o passado cheio de derrotas e opressões dos mais variados níveis, tem sido uma dimensão fundamental para as pessoas. Entretanto, faz com que as pessoas apenas o lamentem e congelem possíveis ações que promovam um futuro para os africanos. Nesse sentido, de acordo com o escritor africano, o passado age de forma negativa para o povo. Sabe-se que Moçambique foi um país colonizado pelos portugueses e que sofreu muitos transtornos internos. O peso de tais acontecimentos congela e desmotiva os africanos que se colocam numa postura de despojados em sua própria história e identidade.

Sabemos, também, que, em muitos países, como, por exemplo, a Grécia, o passado é cultuado enquanto uma dimensão rica e exemplar, para o presente, porque cheio de lutas e glórias, desta forma, há uma espécie de simultaneidade entre o presente e o passado, mas que age, de maneira saudável.

Uma outra dimensão de tempo proposta por Mia Couto, na concepção de passado, seria o tempo enquanto cíclico ou circular. Entende-se por um tempo-memória circular fatos e acontecimentos que retornam, como, de certa forma, entendiam os gregos antigos em

sua cosmologia. As coisas vão e voltam. Para Mia Couto, a dimensão de um tempo circular e que se repete ainda está bastante presente na cultura africana. Nas palavras de Mia Couto: "A ideia de que a felicidade se alcança não por domínio mas por harmonias; a ideia de um tempo circular; o sentimento de gerir o mundo em diálogo com os mortos." (2011, p.124) Em síntese: passado divisível, lacunar, com descontinuidades preenchidas por uma dimensão de circularidade do tempo-memória.

1.3 Futuro

De acordo com Mia Couto "[…] para uma grande maioria, o porvir tornou-se um luxo. Fazer planos a longo prazo é uma ousadia a que a grande maioria foi perdendo o direito" (2011, p.123). Prossegue o autor: "Fomos exilados não de um lugar. Fomos exilados da actualidade. E por inerência, fomos expulsos do futuro." (2011, p.123)

O povo afriacano, de um modo geral, não consegue vislumbrar um futuro, entre outras coisas, como observa o escritor, porque está entretido com a sobrevivência do presente. Dessa forma, como sonhar um futuro? Como fazer planos? Tal acontecimento seria um verdadeiro luxo. O autor ressalta, especialmente, que o futuro se apresenta para as sociedades africanas como um processo fluido e líquido. Não há materialização efetiva. Nessa medida, o tempo presente escraviza e esvazia o conceito de uma temporalidade futura. Sintetizando: futuro esvaziado, fluido e inexistente.

2 Considerações finais

Predomina, de acordo com Gilles Lipovetsky (2004), na era contemporânea, o que ele denomina como uma dimensão de tempo-memória que escorre, que esvazia o presente, visto que a velocidade das transformações nunca conheceu precedentes na história da humanidade. O passado, na esteira do mesmo autor, se sobrepõe ao presente. As temporalidades individuais soam como processos divergentes. Mesclam-se, de maneira completamente desordenada, às temporalidades sociais e a outras memórias justapostas, mas desintegradoras.

A literatura, assim como ocorre em outras áreas, de alguma forma, concebe uma perspectiva de tempo-memória. Mia Couto, escritor africano, bastante conhecido nos dias atuais, especificamente em sua obra, "E se Obama fosse africano?", livro de ensaios profundamente poéticos, que propõe, entre outras coisas que poderiam ser apontadas, dimensões de tempo-memória particulares, ligadas ao povo africano, que, muitas vezes, mostram-se bastante singulares.

As categorias propostas por Mia Couto são: um presente que se fixa, verticaliza-se, porque o povo africano, de um modo geral, mostra-se sem perspectivas e sem vontade de agir, de maneira efetiva. As pessoas possuem uma atitude de imersão no presente. Presente contínuo e verticalizado.

O escritor concebe o passado como uma verdadeira sombra para a sociedade africana, porque ele age de forma quase destrutiva e a todo momento e presentifica-se por meio, inclusive, da comunicação com os mortos e outros rituais. Passado divisível, descontínuo que possibilita um tempo-memória, inclusive, regido pela circularidade.

O futuro, para o povo africano, de acordo com Mia Couto, não existe. O povo não consegue se desprender do presente e do passado. Nessa perspectiva, não consegue imaginar um futuro. Logo, a categoria de futuro deve ser concebida como um processo inexistente, fluido e regido pela imaterialidade.

Referências

BAPTISTA, A.M.H. *Tempo-memória.* São Paulo, Arké Editora, 2007.

BERGSON, H. *Memória e Vida.* Tradução de Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano?* São Paulo, Cia das Letras, 2011.

LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos.* Tradução de Mário Vilela. São Paulo, Barcarolla, 2004.

7965

PROCESSOS NEOLÓGICOS: A EXPRESSIVIDADE DA DERIVAÇÃO POR PREFIXAÇÃO EM MIA COUTO

NEOLOGICAL PROCESSES: THE DERIVATION EXPRESSIVENESS PRESENTED BY PREFIXATION IN MIA COUTO

Angela Kovachich de Oliveira Reis
Uninove
angelakor@zipmail.com.br

Resumo

Essa pesquisa apresenta um estudo a respeito dos neologismos presentes na obra literária, de "A varanda do Frangipani", de Mia Couto. Entre os muitos processos neológicos utilizados como recurso expressivo pelo autor, foi selecionado o processo derivacional por prefixação em que se detectou a presença do morfema gramatical des-. Durante os estudos, observa-se a produtividade lexical dessas unidades lexicais, a partir dos próprios elementos existentes na língua, além da organização semântica das criações neológicas.

Palavras-chave: Estilística. Léxico. Literatura. Neologia. Neologismos.

Abstract

This research presents a study concerning neologisms found in the literary work of Mia Couto: "*A varanda do Frangipani*". ("*The balcony of Frangipani*"). Among the various neological processes used as expressive resource by the author, it was selected the derivational process by prefixation in which it was detected the presence of the grammatical morpheme '-des'. During the studies, it can be observed the lexical productivity of these lexical units, from the very elements that exist in language, besides the semantic organization of the neological creations.

Key words: Lexicon. Literature. Neologisms. Neology. Stylistics.

1 Introdução

Os jornais de grande circulação assumem um papel importante na divulgação de fatos e conhecimentos, complementando publicações de acesso restrito, ou à informação veiculada pela televisão. Esses fatos e conhecimentos apreendidos serão manifestados na linguagem, já que há a necessidade da comunicação. Nessa perspectiva, a linguagem utilizada na comunicação é vista como parte viva da língua. Toda língua apresenta um léxico que, dessa forma, está em constante transformação, incorporando palavras novas, registrando novos significados, ou, até mesmo, algumas que deixam de ser usadas, seja por inovação tecnológica, seja por esquecimento do usuário da língua.

Nesse processo de evolução do léxico, há palavras ou expressões que chamamos de inovação, isto é, tudo aquilo que se afasta dos modelos existentes na língua. Caberá aos usuários da língua, a aceitação, ou seja, a adoção dessa inovação, fato que levará à mudança na língua. Dá-se o nome de neologia para esse fenômeno da inovação de palavras ou expressões que poderão ser, no futuro, incorporadas ao léxico. Diante disso, atribui-se o nome de neologismo para o produto desse processo.

É importante observarmos que os neologismos caracterizam um verdadeiro retrato da sociedade de uma determinada época. Neles estão presentes novidades no que diz respeito à política, à economia, à tecnologia, aos esportes, à arte e à faixa etária.

Segundo Alves (1990), essas inovações são processos de formação neológica que podem ser classificados em neologia fonológica, neologia sintática (derivação, composição, formação por siglas, composição sintagmática), neologia semântica, neologia por empréstimo, conversão, entre outros processos (truncação, palavravalise, reduplicação, derivação regressiva).

Nesse trabalho, após uma breve reflexão teórica, são apresentados alguns neologismos presentes em "A varanda do Frangipani", de Mia Couto, obra da literatura africana. Esse escritor africano dos países de língua portuguesa oficial inova ao utilizar um estilo com muitas criações neológicas. Esse estilo desperta no leitor a curiosidade e interesse por suas obras.

Inicialmente, os neologismos na literatura possuem a função de inovar o estilo, causando surpresa e, às vezes, estranhamento no leitor, mas, depois, revela expressividade por parte de quem escreve.

Como critério para a seleção de um neologismo, foram utilizadas as unidades lexicais não encontradas nos dicionários Ferreira (1999) e Houaiss (2001). Adotou-se esse procedimento, considerando que a criação lexical tem início em uma situação de enunciação e à medida que oficializa a desneologização ocorre a inserção da nova palavra ao dicionário.

A seguir, são elencados neologismos cuja formação consta o prefixo *des-*. A fim de apresentar os neologismos, foi organizada a tabela a seguir, conforme as colunas: número de ordem, contexto, página da obra e análise gramatical.

Número de ordem	contexto	Página da obra	Prefixo + base
1	"Se vivi com direiteza, desglorifiquei-me foi no falecimento."	9	*des* + glorificar
2	"… essas almas que vagueiam de paradeiro em desparadeiro."	10	*des* + paradeiro
3	"Tocar ou ser tocado basta para descambalhotar corações e semear fatalidades."	13	*des*+cambalhotar
4	"Eu sou como a minhoca: não encosto desvontades contra ninguém."	26	*des*+vontade
5	"Desencrispei as mãos."	37	*des*-+encrispar
6	"A embarcação se desamantelou."	42	*des*-+amantelar
7	"Quando se preparava para descadear a porta…"	75	*des*-+cadear
8	"Eles estão a desminar. Eu vou começar a minar."	108	*des*+minar
9	"Um dia, o velho iria pelos ares, aos despedaços."	109	*des*+pedaço
10	"O pranto desoculta a nossa mais íntima nudez."	126	*des*+ocultar

Ao observar o processo derivacional por prefixação, considera-se como o processo de formação de palavras por meio do qual se acrescenta um prefixo a um radical ou base. Nesse trabalho, serão analisados alguns contextos em que há a presença do prefixo *des-*. Esse prefixo é um morfema gramatical derivativo e, por isso, dependente.

A prefixação é um processo extremamente produtivo no português contemporâneo. Essa produtividade, lembra ainda Alves (1990, p. 28), deve-se, em muitos casos, a um desejo de economia discursiva por parte do falante: "Uma frase negativa, expressa por um prefixo, torna-se mais econômica do que uma construção sintática negativa." A mesma autora (1990, p. 15) afirma ainda que o prefixo *des-* atribui ao vocábulo uma ideia acessória e manifesta-se de maneira recorrente na língua portuguesa.

Segundo Martins (1997, p. 121), "[…] é com certeza o prefixo mais produtivo, mais popular, e desde as cantigas de escárnio já revelava a sua vitalidade". Em uma das pesquisas de Cardoso (2006, p. 11-12), o prefixo despode indicar separação, transformação, intensidade, ação contrária, negação, privação. Na obra analisada, observa-se que os neologismos, que têm como base um verbo, apresentam denotação relacionada a transformação ou ação contrária; já nos neologismos cuja base é um nome, o sentido está relacionado a separação, transformação, intensidade, ação contrária, negação, privação.

Na obra em estudo de Mia Couto, esse prefixo aparece diversas vezes, tanto quando a base é um nome, assim como um verbo. Observa-se em (1), (3), (5), (6), (7), (8) e (10), o prefixo *des-* agregou-se a uma base verbal; já em (2), (4) e (9), o prefixo foi afixado a uma base nominal

Diante do que foi exposto, pode-se constatar que o estudo do léxico nos mostra como o escritor é criativo a partir dos recursos da própria língua. O autor utiliza a derivação por prefixação com o intuito de deixar a leitura mais dinâmica. Isso demonstra que o léxico é parte viva da língua, está sempre aberto a inovações, mesmo que se utilizem os elementos do próprio léxico. O processo de criação mental (neologia) não acontece de forma caótica, mas dentro de uma dinâmica que amplia e, simultaneamente, enriquece o sistema lexical de uma língua.

Referências

ALVES, I.M. *Neologismo* - Criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.

CARDOSO, E.A. "Os prefixos negativos: criação e expressividade na poesia de Drummond". In: *Filologia e Lingüística Portuguesa*. São Paulo, p. 11-22, 2006.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio Século XXI*. O Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KEHDI, V. *Formação de palavras em português.* 3.ed. São Paulo: Ática, 1999

LAROCA, M.N.de C. *Manual de morfologia do português*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

MARTINS, N.S.A. *Introdução à estilística*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1997.